



Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Kevin Eduardo Correia Alves Heleno

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico

Orientado por:

Francisco Mário da Rocha

Nelson Luís de Castro Parra

Bragança

Julho de 2013

Agradecimentos

Aos Professores Francisco Mário da Rocha e Nelson Luís de Castro Parra, orientadores deste trabalho, pelas suas correções e sugestões para enriquecerem a qualidade deste trabalho e, de uma forma geral, pela disponibilidade demonstrada.

A todos os professores cooperantes da Prática de Ensino Supervisionada: Lourdes Chamorro, Fernando Brandão, Emília Raposo, Dora Afonso e Josefina Carneiro, pelo apoio e disponibilidade.

A todos os meus colegas do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, pela amizade e simpatia demonstradas ao longo destes anos de estudo.

Às escolas que tornaram possível as práticas de ensino: Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro (Coimbra), Agrupamento de Escolas de Sátão, Escola Básica 2,3 Paulo Quintela e Escola de Santa Clara.

A todos os meus alunos, pelo carinho diário ao longo deste percurso e contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família e amigos, pelo amor, apoio e incentivo para as minhas decisões e opções, realizadas ao longo do meu percurso académico e de vida.

Um abraço especial ao meu pai, o melhor companheiro que podia ter nesta longa caminhada. Conseguimos.

RESUMO

O presente relatório apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança constitui o resultado da minha Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico.

Acredito no *coaching* como uma mais-valia na aprendizagem dos alunos, na medida em que este procura maximizar o potencial e as competências dos alunos, através da definição de um conjunto de ações e metas específicas que permitem, assim, superar as dificuldades de forma autónoma.

Numa primeira parte, faz-se o enquadramento teórico, no qual se aborda o conceito de *coaching* e a sua aplicação num contexto de sala de aula. Na segunda, faz-se a descrição e reflexão sobre a sua aplicação no contexto de sala de aula.

Por último, realiza-se uma reflexão final sobre este trabalho onde se analisam, de forma global, os resultados da aplicação das estratégias de *coaching* nas atividades realizadas na prática de ensino.

ABSTRACT

This report, presented to the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, is the result of the Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the master's degree in the Teaching of English and Spanish in Basic School.

We believe that coaching can be a useful tool to help students in their learning process, by maximizing their potential and competences with the definition of specific actions and goals to be achieved. As a result, students will have the opportunity to overcome their difficulties in an autonomous way.

In the first part, a theoretical framework is presented in order to discuss the definition of coaching and its use in the classroom context. The description and reflection upon the teaching practices are presented in the second part.

Finally, the results of the teaching practices and the effectiveness of the coaching strategies we applied in the classes implemented are discussed.

RESUMEN

Esta memoria, presentado a la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Bragança, constituye el resultado final de mi Práctica de Enseñanza Supervisionada en el ámbito del máster en Enseñanza del Inglés y Español en la Enseñanza Básica.

Creemos que el *coaching* puede representar una herramienta útil en el proceso de aprendizaje de los alumnos, permitiéndoles maximizar su potencial y sus competencias, resultado de un conjunto de acciones y metas específicas que les permite superar las dificultades de una forma autónoma.

En la primera parte de este informe, tratamos el concepto de *coaching* y su aplicación en contexto del aula. En la segunda parte, damos a conocer las actividades y estrategias implantadas.

Para terminar, en nuestra reflexión final, analizamos los resultados de las estrategias implementadas en las clases de prácticas.

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Resumen.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
1. Enquadramento.....	3
1.1. Metodologias no ensino das línguas estrangeiras	3
1.1.1 Evolução das metodologias de ensino das línguas estrangeiras	3
1.2. O <i>coaching</i> no contexto educativo	6
1.2.1. Definição e filosofia de base do <i>coaching</i>	6
1.2.2. O docente como <i>coach</i> - caraterísticas e qualidades	9
1.2.3. Os pressupostos do <i>coaching</i> na sala de aula.....	16
1.2.3.1 Plano de ação pessoal	19
1.3. Os programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico	21
1.3.1. O programa de Inglês para o 1.º Ciclo	22
1.3.2. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo	25
1.3.3. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo	26
2. As práticas de ensino e análises críticas	30
2.1. Contextualização	30
2.1.1. As escolas das práticas de ensino	30
2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas.....	31
2.2. Descrição e análises das aulas	34
2.2.1. As práticas de ensino do Inglês no 1.º Ciclo	34
2.2.2. As práticas de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo	42
2.2.3. As práticas de ensino do Inglês no 2.º Ciclo	50
2.2.4. As práticas de ensino do Espanhol no 2.º Ciclo	56
2.2.5. As práticas de ensino do Inglês no 3.º Ciclo	61
2.2.6. As práticas de ensino do Espanhol no 3.º Ciclo	67
2.3. Reflexão crítica	72
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	76
Bibliografia geral	76
Documentos legais	77
Sitografia	77

Índice de figuras

Figura 1: Os três conceitos base do <i>coaching</i>	8
Figura 2: Conjunto de competências necessárias ao docente- <i>coach</i>	10
Figura 3: Esquema de processamento de linguagem de Cármen Torres.....	16
Figura 4: Fases do processo de <i>coaching</i> na sala de aula.....	17

Índice de Quadros

Quadro 1: Planificação das atividades s – Inglês no 1.º Ciclo.....	34
Quadro 2: Planificação das atividades – Espanhol no 1.º Ciclo.....	42
Quadro 3: Planificação das atividades s – Inglês no 2.º Ciclo.....	50
Quadro 4: Planificação das atividades – Espanhol no 2.º Ciclo.....	56
Quadro 5: Planificação das atividades s – Inglês no 3.º Ciclo.....	61
Quadro 6: Planificação das atividades – Espanhol no 3.º Ciclo.....	67

Índice de Modelos

Modelo 1: Exemplo de Modelo para a definição de metas e ações.....	19
Modelo 2: Exemplo de Modelo para por em comum as metas a atingir.....	20
Modelo 3: Modelo focado na avaliação da atividade e registo do seu <i>feedback</i>	20

Índice de Apêndices

Apêndice 1:	79
Apêndice 2:	80

INTRODUÇÃO

A elaboração deste Relatório Final incide sobre um conjunto de aulas implementadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, unidade curricular do segundo ano do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, que prevê a lecionação das disciplinas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico.

O trabalho elaborado ao longo desta prática de ensino teve como linha orientadora a aplicação das estratégias e dos pressupostos do *coaching*, utilizando, ao mesmo tempo, o método comunicativo e uma abordagem de ensino por tarefas, tal como é sugerido pelos programas nacionais para o Ensino Básico e pelas indicações preconizadas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Num período de crise económica e, consequentemente, em que as diferenças sociais se acentuam, verifica-se que, cada vez mais, temos alunos com as mais diversas dificuldades, falta de acompanhamento em casa, falta de interesse motivação e confiança, e temos, até, diversos casos de indisciplina. Encontram-se, assim e frequentemente, alunos que não têm metas ou objetivos intrínsecos para cumprir, dispersando-se noutras áreas de interesse, relegando a escola para segundo plano.

Deste modo, acredito que o *coaching* poderá representar uma forma de consciencializar o aluno das suas responsabilidades e ajudá-lo a encontrar o seu equilíbrio vital e caminho que se espera de êxito, da forma mais autónoma possível, explorando um conjunto de ações que visam o potencial do aluno e as suas competências. O objetivo do professor como *coach* é direcionar e motivar o aluno para o sucesso, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para que possa ser o próprio aluno a construir o seu próprio caminho.

Na primeira parte deste relatório, procuro fazer um enquadramento teórico para as aulas a implementar e começo por discutir o conceito de *coaching* para, de seguida, explicar em que medida esta metodologia poderá ser adaptada e aplicada ao contexto de sala de aula, de acordo com o preconizado nos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico, que também analiso.

Na segunda parte, debruço-me sobre as aulas implementadas no ensino do Inglês e do Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico e procuro fazer a sua descrição e uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

Por último, face aos elementos que considero mais importantes neste processo de ensino, apresento as conclusões sobre o resultado da aplicação das estratégias de *coaching* nas aulas implementadas e sobre possíveis perspetivas quanto à forma como esta metodologia tornar-se, no futuro, uma ferramenta útil ao professor no ensino da língua estrangeira.

1. Enquadramento

1.1. Metodologias no ensino das línguas estrangeiras

1.1.1. Evolução das metodologias de ensino das línguas estrangeiras

A partir da leitura dos vários programas para o ensino do Inglês e do Espanhol no Ensino Básico, disponibilizados pelo Ministério da Educação, verifico que todos eles recomendam um ensino das línguas estrangeiras baseado numa abordagem comunicativa e na realização de tarefas. Observa-se, contudo, que nem sempre o ensino da língua estrangeira, implementado nas salas de aula, segue os pressupostos recomendados.

Nos últimos 100 anos as metodologias de ensino da língua estrangeira foram-se alterando, sofreram transformações e influências diversas. Foram aparecendo novos métodos, abordagens e técnicas, cada uma delas com pontos fortes e fracos, embora visem todas o mesmo objetivo, isto é, tornar mais eficiente e eficaz o ensino da língua estrangeira. Diz Harmer que todos os métodos e abordagens contribuíram e influenciaram a forma como hoje em dia ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira.

“For as long as people have been learning and teaching languages, there has been continual debate about how to describe the process and what the best ways of doing it.”
(Harmer, 1998:30)

E destaca o autor, nesse sentido, cinco tipos de abordagens que influenciaram o ensino da língua estrangeira, na forma como a conhecemos atualmente.

“There have been some traditional language learning techniques that have been used for many years. In more recent times, there have been five teaching models which have had a strong influence on classroom practice – and which have had a strong influence on classroom practice – and which teachers and trainers still refer to. They are Grammar-translations, Audio-lingualism, PPP, Task-Based Learning and Communicative Language Learning.”
(Harmer, 1998:30)

Atualmente, o método comunicativo representa o modelo mais importante na medida em que influencia a forma de ensino da língua estrangeira. Desde os manuais escolares às atividades a aplicar na sala de aula, todos são desenhados com a finalidade de permitir um uso comunicativo da língua. Apesar disso, poder-se-ia dizer que a atualidade é marcada pela evolução natural e resultante de muitas outras metodologias.

O *Grammar-translation method* (concebido pela primeira vez na Alemanha por volta de 1780) caracterizou-se, sobretudo, por uma focalização sobre as listas de vocabulário,

ênfatizando também o estudo de regras gramaticais, num processo que culmina na aplicação de conhecimentos, por parte dos alunos, na realização de exercícios de tradução.

Deste modo, a interação e o desenvolvimento das macrocompetências de compreensão e de produção oral não podiam ser tomados em conta, na medida em que os aprendentes não tinham a oportunidade de usar a língua estrangeira em situações reais de comunicação. Podemos, assim, verificar que apesar de este método permitir ao aluno aprender muito sobre a língua não lhe possibilita simultaneamente a aprendizagem da língua em si, na medida em que não visa o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, como sustenta Harmer:

“If they are always translating the language, they are not using the L2 for communication. The danger with the Grammar-translation, in other words, is that it teaches people about the language but doesn’t really help them to communicate.”

(Harmer, 2007:49).

O método audiolingual surge, assim, como resposta ao *Grammar-translation method*, no período da Segunda Guerra mundial, dominando o ensino da língua estrangeira até à década de 70. Influenciado pelo modelo behaviorista de estímulo-resposta-reforço, este formato de ensino acreditava que uma aprendizagem de sucesso consistia na criação mecânica de hábitos, isto é, na prática de exposição dos alunos a modelos com várias estruturas linguísticas que os alunos deveriam repetir (*drilling*). Em termos de desenvolvimento de competências, os alunos melhorariam a competência oral, ao repetirem mecanicamente as estruturas, e, conseqüentemente, as próprias competências escritas quando aplicadas no papel. Contudo, embora este método permitisse uma aprendizagem rápida de algumas estruturas linguísticas, a função comunicativa era descurada. A língua era ensinada sem um contexto e as aulas mecanizadas, centradas na forma e não no significado, sendo monótonas e desmotivantes para os alunos.

Num contexto marcado pelo aparecimento de novas teorias da psicologia, como o cognitivismo, as teorias e metodologias de ensino existentes foram repensadas e, como consequência, emergiu o ensino estrutural-situacional.

Dessa abordagem salienta-se o modelo PPP – *Presentation, PracticeeProduction* – que permite a contextualização dos conteúdos que estão a ser ensinados, ou seja, numa primeira fase é apresentado o aspeto da língua a ser trabalhado e, em seguida, o aluno pratica-o de uma forma mecanizada mas dentro de um contexto de uso (Harmer, 2001). Na prática, no ensino da língua, o professor continua a recorrer a estratégias como a repetição, individual

e em grupo, e, pese embora que estas sejam características do método audiolingual, há uma maior preocupação com o lado comunicativo desse tipo de atividades, como refere Makhan:

“Substitution tables and drilling are both common in classes world-wide and have been well adapted to communicative methodology. Hidden drills and mini-dialogues are activities still used. Our use of realia and lot of good pronunciation work for language labs derives from these methods.”

(Makhan; 1984:3)

Apesar das vantagens já evidenciadas, este modelo foi bastante contestado por se centrar demasiado na ação do professor, deixando poucas oportunidades de o aluno ser mais ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem.

Na sequência da crítica ao modelo, surge a perspetiva funcionalista que introduz uma nova perspetiva no ensino da língua, conhecida como Ensino Comunicativo da Língua. Verifica-se, deste modo, que a essência deste método não incide apenas no ensino do vocabulário ou de estruturas gramaticais, mas sim na importância das funções da língua. Como resultado, para que os alunos possam desenvolver as suas competências linguísticas e aumentar o conhecimento da língua, deverão ser expostos à mesma e terem oportunidade de a usar. Ter-se-á, por isso, apostado, nesta ocasião, em todas as atividades que envolvessem o aluno em situações reais de comunicação, valorizando a capacidade comunicativa do aluno e a sua interação social. Este novo conceito, como vemos, distancia-se das anteriores metodologias na medida em que dá oportunidade aos alunos de comunicarem entre si, através da simulação de situações reais de comunicação, passando estas a ocupar um lugar central no seu processo de aprendizagem. Não obstante as vantagens apontadas, também este modelo foi alvo de críticas relacionadas com a introdução da prática comunicativa nas aulas, sendo acusado de não dar a devida importância ao ensino explícito da gramática e de ignorar a correção linguística (Harmer, 1998).

Surge, por fim, uma extensão do método comunicativo, apresentado por Prabhu, investigador na área das metodologias de ensino, que se baseia essencialmente na aprendizagem baseada em tarefas. O *Task-based learning* (TBL) surge como extensão do ensino comunicativo da língua e a sua essência incide na realização da tarefa em vez da língua. Uma aula, neste formato TBL, como sugere Harmer (2007, 51), começa por uma *pre-task*, fase na qual o tema é apresentado aos alunos. Segue-se um *task cycle* que permite aos alunos reunirem a informação e o domínio da língua necessário para o cumprimento da tarefa. No final, apresenta-se uma terceira fase, a *language focus phase*, que permite aos alunos estudarem as estruturas utilizadas na realização da atividade, seja ela escrita ou oral, através da discussão dos resultados obtidos.

“TBL, like a communicative methodology, has allowed teachers and students to concentrate on how we achieve things with language, and how we can use language for certain tasks. Is a significant departure from the original PPP sequence, since it takes the third element (production) as the starting point, not the end-point of the procedure.”

(Harmer, 2007:51)

Aqui chegados, acredito que a discussão sobre qual o melhor método para ensinar a língua estrangeira continua em aberto. Em Portugal, os programas para o ensino das línguas estrangeiras, nos casos do ensino do Inglês e do Espanhol, seguem as linhas orientadoras do *Quadro Comum de Referência para as Línguas* e, desta forma, tem-se recomendado aos docentes que planifiquem as suas atividades seguindo um enfoque comunicativo. De outra forma, tem sido ainda recomendado que se aposte numa aprendizagem através da realização de tarefas, sendo que esta permite ao aluno não só a prática comunicativa da língua, como também o capacita como agente central no seu processo de aprendizagem, promovendo, naturalmente, as questões da autonomia do aluno e dos valores da solidariedade e da colaboração.

Em meu entender, são as atividades preconizadas precisamente por estas metodologias, isto é, pelo ensino comunicativo da língua e pela aprendizagem baseada em tarefas, que melhor permitem implementar as estratégias do *coaching*, como argumenta Bou Pérez, “la metodolgia del *coaching* se basa en una participación activo-participativa del alumno, en trabajos, tales como: de simulación/role-play de situaciones reales, comentario de textos y películas y realización de casos prácticos” (Bou Pérez, 2011:4).

Em suma, o professor possui um variado leque de estratégias de ensino da língua estrangeira; o importante, nesse sentido, é que saiba adotar e adaptar essas estratégias ao grupo de alunos que tem à sua disposição, personalizando cada uma das suas aulas, de modo a que cada um dos seus alunos consiga superar as suas dificuldades e evidenciar uma sustentada evolução na sua aprendizagem.

1.2. O *coaching* no contexto educativo

1.2.1. Definição e filosofia de base do *coaching*

O termo *coaching* remonta aos séculos XV e XVI, numa época em que a cidade Húngara de Kocs, se converteu num ponto de paragem para quem fazia a ligação entre as duas capitais do país, Viena e Pest. Segundo informações disponibilizadas pelo dicionário virtual da *Real Academia Española*, consultado a 21 de abril de 2012, a carruagem de Kocs

era um dos símbolos da região pela sua comodidade e conforto quando comparada com as carruagens tradicionais. Para isto muito contribuía o facto de ser a única carruagem a dispor de um sistema de suspensão que fez com que a sua utilização passasse a ser muito comum. Nesta altura, falou-se em *kocsi szekér*, ou seja, carruagem de Kocs, símbolo de excelência. Assim, o termo *kocsi* (pronunciado cochi) passou para o alemão como *kutsche*, para o italiano como *cocchio*, para o Espanhol e para o Português como coche.

Assim, de uma forma mais prática e objetiva, podemos dizer que a palavra *coach* tem origem húngara e deriva do termo *kocs*, que designava um veículo de tração animal destinado ao transporte de pessoas. Este conceito viria a originar outro termo, *coaching*, uma disciplina que se preocupa em transportar as pessoas de onde estão hoje para o local onde desejariam estar amanhã, por outras palavras, o *coaching* dará o seu contributo para que as pessoas atinjam com sucesso os seus objetivos contando sempre com o apoio do seu *coach* nessa árdua caminhada.

Este novo conceito representa um conjunto de ferramentas, metodologias e técnicas que apareceu oficialmente no campo desportivo na segunda década do século XX em desportos como o ténis, o râguebi, o golfe e mais tarde, em consequência dos excelentes resultados obtidos, transpôs-se para o mundo empresarial. Esta nova filosofia chegaria inevitavelmente à Europa, mais concretamente a Espanha, pela porta do mundo empresarial, na década de 90, transpondo-se para outras áreas, como a pessoal, a desportiva e a educativa.

Desta forma, o *coaching*, como técnica de desenvolvimento pessoal, passou a ser aplicado e adaptado a todos os campos onde houvesse a necessidade de intervir e acompanhar alguém no seu processo de aprendizagem. Com o grande objetivo de ajudar o *coachee* (a pessoa apoiada no processo) a atingir as suas metas e ainda melhorar este ao nível do comportamento, atitudes, capacidades e competências, visando sempre obter o máximo do seu desempenho. Verificamos, assim, que o *coaching* consiste em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar, sendo que o professor deixa de ser fonte de respostas e solução mais acessível para apenas ser alguém que indica o caminho ao seu aluno fornecendo-lhe as respetivas ferramentas. O *coachee* deve, contudo, ser quem caminha, passo a passo, rumo ao conhecimento, pois nunca devemos esquecer que o aluno deve ser o elemento mais ativo no seu processo de aprendizagem, na linha do que propõem as metodologias comunicativas do ensino da língua estrangeira e está consignado nos vários programas de língua estrangeira do sistema educativo português. De resto, vai ao encontro do tradicional provérbio chinês: “Dá

um peixe a um homem esfomeado e alimentá-lo-ás durante um dia, ensina-o a pescar e alimentá-lo-ás para toda a vida”.

Os conceitos e as estratégias do *coaching* num contexto de sala de aula em que o *coach* é o professor e o *coachee* é o aluno, são, assim, o ponto de partida do trabalho de Bou Pérez.

O *coaching* inspira-se em três conceitos chave, sendo estes a palavra/linguagem (numa referência ao diálogo entre *coach* e *coachee*, num contexto aplicado ao ensino corresponde ao diálogo entre professor e aluno), a aprendizagem (porque se trata mais da arte de aprender do que propriamente da arte de ensinar em si) e, por último, a mudança (pois o *coaching* é uma prática que incentiva à mudança), como está representado na seguinte figura:

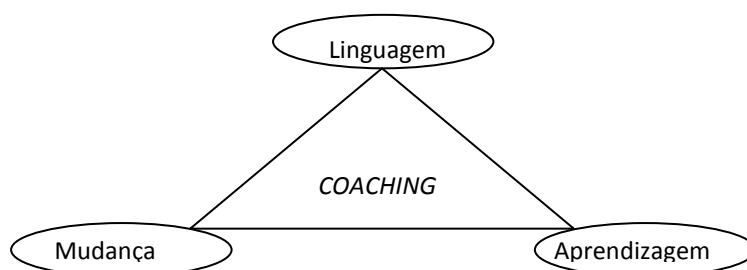


Figura 1: Os três conceitos base do *coaching*

Podemos, assim, dizer que a arte da palavra é a grande impulsionadora e arma do *coaching* fundamentada nas teorias socráticas e nos seus postulados maiêuticos, tem como objetivo final fazer com que os alunos procurem e encontrem as respostas às grandes questões por si mesmo através da arte dialética.

O conceito de *coaching* acaba por ser, de certa forma, recente, contudo alicerça-se num modelo antigo da filosofia socrática, conforme referido em Steiner:

“É por isso que não possuo sabedoria e não posso gabar-me de nenhuma descoberta que a minha alma tem produzido. Em compensação, aqueles que convivem comigo, embora alguns a princípio pareçam ignorantes, fazem maravilhosos progressos à medida que recebem a minha influência, se Deus assim lhes permite, não só na sua opinião, mas também na dos outros. E é evidente que não aprendem nada comigo e encontram em si mesmos as mais belas coisas que dão à luz.”

(Steiner, 2007:23)

O método socrático, com mais de vinte séculos de existência, torna-se o pilar do *coaching*: o *coach*, à semelhança de Sócrates, não dava respostas ou apresentava soluções aos seus discípulos, apenas os ajudava a encontrar as suas respostas. Este método vai assim ao encontro do que é a ideia essencial do *coaching*, quando verificamos que o conhecimento não está no *coach* mas sim nos seus *coachees*.

O facto de as próprias pessoas reconhecerem e identificarem as suas vulnerabilidades representa o primeiro passo do processo de *coaching*, pois só depois de se aperceberem das suas limitações é que poderão, de seguida, adquirir novas capacidades e competências, que os farão alcançar os objetivos propostos.

Para se ter ideia da força desta poderosa e sublime arma, que é a palavra, Sócrates e Jesus de Nazaré, dois grandes mestres e referências do mundo ocidental, destacaram-se e marcaram a história pelo poder da palavra. George Steiner, na sua obra *O silêncio dos livros*, sustenta esta tese quando questiona a supremacia da palavra e transmissão da sabedoria por via oral, definindo-os, sobretudo, como dois grandes oradores.

Assim, o modelo socrático sobrevive graças à oralidade e ao confronto/presença direta com o locutor, o mesmo é dizer que se alimenta do confronto olhos nos olhos entre o orador e seus discípulos, ganhando o orador o lugar de personagem carismática; é exatamente esse carisma que o professor deve originar nos alunos. Juntamente com a retórica gestual-corporal, o professor acaba por dar forma ao que é transmitido.

Atualmente, a maiêutica continua presente no nosso método educativo quando o professor coloca uma série de perguntas ao aluno para que este crie o seu próprio raciocínio e chegue à sua própria conclusão. Ideia que reforça Bou Pérez (2009) quando afirma que os professores sabem que o conhecimento baseado no raciocínio se aprende melhor do que aquele que assenta só na memória.

O professor assume o papel de motivador, de facilitador de aprendizagens e ainda de inspirador para todos os seus alunos, quebrando, de certo modo, a rigidez e pouca flexibilidade que caracterizava a metodologia tradicional, abrindo uma oportunidade para que o aluno desempenhe um papel mais dinâmico e ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

1.2.2. O docente como *coach* - características e qualidades

Fruto das constantes alterações sociais, o professor deve ser uma personagem multifacetada, que cumpre não só as funções de transmissor mas também as de gestor, motivador, de líder e mesmo inspirador, num contexto em que cada aula, em cada dia, representa novos desafios.

Um bom docente, segundo Bou Pérez, é aquele que possui um conjunto de capacidades e qualidades que lhe permitem notabilizar-se na profissão que exerce, destacando-se, assim, o saber ouvir, o saber fazer, a disponibilidade, a competência, a

motivação, a atitude positiva e a metodologia precisa e eficaz. O mesmo afirma que o *coach*-professor, à semelhança de Sócrates com os seus discípulos, não fornece a resposta nem dá conselhos sobre como deve alguma coisa ser feita, não apresenta soluções mas ajuda e fornece mecanismos para que seja o aluno a desenvolver os seus próprios recursos com autonomia, com vista os objetivos traçados. Esta situação remete-nos para um *coach*-professor, que no papel de líder, se converte num exemplo a seguir pelos seus alunos. Como acrescentam O'Connor e Lajes citados por Bou Pérez, “quem é *coach*, é também líder, e um líder tem três atributos principais: capacidade, conhecimento e ser um exemplo a seguir” (Bou Pérez, 2009:23). Com o termo capacidade, enquanto dimensão que lhe permite “saber fazer”, queremos dizer o ser capaz de atuar, de mudar as coisas. O conhecimento, enquanto dimensão que lhe permite conhecer, consiste na capacidade de aprendizagem e numa grande curiosidade por tudo o que o rodeia. E, por último, ao ser o modelo a seguir para outras pessoas, desenvolve a dimensão do ser. Converte-se cada vez mais na pessoa que quer ser, sente-se bem consigo próprio, tem sonhos, objetivos, valores e trabalha todos os dias com eles.

Em suma, segundo o *coaching*, o professor necessita de um conjunto de competências de quatro categorias diferentes para conseguir aplicar eficazmente o *coaching*, todas elas relacionadas entre si e com o perfil de quem as aplica, ou seja, do professor. Vejamos a seguinte figura:

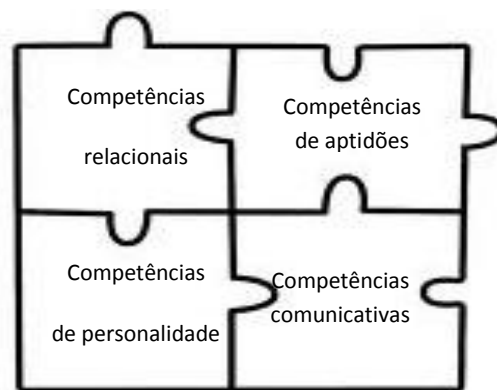


Figura 2: Conjunto de competências necessárias ao docente-*coach*

Como verificamos na figura acima, o professor-*coach* necessita de um determinado grupo de competências para poder desempenhar esse papel da forma mais correta. Todas elas se encontram relacionadas e podem ser representadas de forma metafórica por um puzzle que só está completo quando possuir essas quatro peças. Nessa sequência, é evidente que algumas destas competências poderão ser adquiridas com o tempo e com a experiência, como são as

competências de aptidões, isto é, competências diretamente relacionadas com os conhecimentos, capacidades e a própria inteligência. Embora algumas competências sejam de caráter construtivo, existem competências já mais complicadas de adulterar, tais como as competências relacionadas com a personalidade, ou seja, as características que estão intrinsicamente relacionadas com o caráter e forma de ser do *coach*-professor. Características como a humildade, termo que provém do latim *humilis*, “que fica em terra”, e derivado do termo *húmus*, que significa terra. A curiosidade, a flexibilidade, a segurança em si próprio, a paciência, a consistência, a coerência, a convicção e a proatividade da pessoa fazem parte desta lista de características e competências de personalidade ideais para quem pretender aplicar estes postulados do *coaching*. Neste seguimento, a outra competência intimamente relacionada com a da personalidade é a relacional. Quantas vezes verificamos, em vários setores, que existem pessoas com um alto nível de conhecimento e, por oposição, são deficitários no que ao relacionamento com outras pessoas diz respeito? Uma personalidade mais introvertida ou extrovertida do *coach* fará toda a diferença e marcará o relacionamento com o grupo com qual pretende trabalhar. Bou Pérez assume que esta competência está diretamente relacionada com a capacidade do indivíduo dominar em ambientes sociais e para isso contribui a chamada “inteligência emocional”, por outras palavras, é a capacidade que o *coach* tem de conhecer não só os próprios sentimentos, como ainda os sentimentos dos outros, gerindo estes em benefício de ambos.

Sem dúvida que as emoções são o que nos mantém realmente vivos, que nos distingue e é capaz de mover em nós as coisas mais absolutamente incríveis. Temos é de saber utilizar esta fonte de força a nosso favor, para alcançarmos os nossos objetivos, como sustenta Bou Pérez: “É importante ter consciência de todas as emoções que vamos tendo ao longo da nossa existência e analisá-las em função das diversas situações para poder aprender a utilizá-las em benefício próprio e em benefício dos outros” (Bou Pérez, 2009:28). Este ideal completa-se com o facto de as pessoas viverem com o desejo de encontrar um sentido e um propósito fundamental para a sua existência, isto é, inteligência espiritual. Estas serão armas que o *coach*-professor terá à sua disposição e que o tornarão capaz de gerir e provocar emoções fortes nos seus *coachees*-alunos, reencaminhando essa energia para atingir determinado objetivo e consequentemente para proveito do próprio aluno.

De acordo com Bou Pérez, Salovey e Mayer, citados no livro *Inteligência Emocional* de Goleman, afirmam que estas habilidades podem ser divididas em cinco categorias, desde o conhecimento das próprias emoções (autoconhecimento), o controlo das mesmas, a

capacidade de o indivíduo se automotivar, reconhecer e identificar as emoções dos outros e ainda a difícil tarefa de gerir as relações (Bou Pérez, 2009:30).

Todas as relações, porém, requerem um aspeto fundamental: a comunicação, seja verbal ou não verbal. Desta forma o *coach*-professor fará da palavra a sua principal arma. Em qualquer situação, o segredo é saber o que dizer no momento certo. Não basta prepararmos atempadamente um discurso se não conhecermos o contexto em que ele acontece e sobretudo a que grupo se destina. O professor terá de ter uma capacidade de observação e análise de todos os movimentos das pessoas que tem pela frente e, claro, uma capacidade de interpretá-los de forma correta, de modo a conhecer o estado dessas pessoas, através da leitura dos sinais não verbais, como nos referem O'Connor e Lages citados por Bou Pérez:

“(...) é a competência máxima de ver, precaver-se e observar. A maioria das pessoas só vê as outras pessoas. Ver é permitir que o olho registre unicamente as ondas electromagnéticas de luz. Deste modo, podemos ver os movimentos oculares, os gestos e a indumentária de outra pessoa sem daí extrair qualquer significado.”

(Bou Pérez, 2009:31)

Neste sentido a comunicação é o fundamento e base de todo o processo de *coaching*. Com o *coach*-professor, principal orador, chegamos também à conclusão de que uma maior intervenção do aluno no seu processo de aprendizagem, juntamente à necessidade do *coach* de procurar nos seus alunos as respostas, levarão à necessidade de o professor adotar uma escuta mais ativa, contrariamente ao que sucedia nas metodologias tradicionais, em que o professor era apenas o orador, fonte única do saber e do conhecimento, com os alunos a adotarem um perfil mais passivo, de recetores dessa informação e do conhecimento teórico imposto pelo professor.

Apresento em seguida uma lista de recomendações feitas por Bou Pérez, que procura ajudar o docente nesse processo de escuta ativa:

- “ 1. Prepare a consciência: estude as relações humanas.
2. Evite pensar noutra coisa que não seja o que tenta dizer ao seu aluno.
3. Reforce a sua motivação para estar o mais atento possível aos outros.
4. Faça gala da sua empatia: demonstre interesse e curiosidade.
5. Ajude a criar um ambiente agradável e de confiança.
6. Escute com todo o seu corpo, não apenas com as orelhas.
7. Dê tempo ao seu aluno e escute até ao fim.
8. Mantenha uma atitude mental positiva e procure pontos de convergência.
9. Adote uma atitude objetiva e construtiva.
10. Escute a última frase até à última palavra, porque muitas vezes esta resume a expectativa do aluno.
11. Não interrompa a sua argumentação.
12. Jogue com o silêncio, por vezes o silêncio é de ouro.

13. Envie mensagens para demonstrar que o escuta (“sim, perfeitamente, continua...”)
14. Dê-lhe feedback, para que ele saiba que está a entendê-lo.
15. Quando terminar a conversa com o aluno, faça um resumo das ideias-chave e pergunte-lhe se concorda com a sua interpretação.”

(Bou Pérez, 2009:34)

Estas instruções para uma escuta mais ativa levarão a que o aluno sinta definitivamente que o professor se encontra interessado naquilo que está a dizer. Este tipo de proximidade e personalização discursiva levarão à criação de um clima de confiança mútua, resultando conseqüentemente uma interação mais dinâmica e recíproca. Esta interação ganha uma ênfase ainda maior quando ao ensino de uma língua estrangeira diz respeito. Podemos assim concluir que esta metodologia consiste em incitar o aluno ou turma a falar sem quaisquer restrições, fazendo com que o aluno adquira confiança e desempenhe um papel ativo no seu processo educativo.

O processo de *coaching* exige que o professor-*coach* adote uma postura mais ativa, dinâmica e interessada, envolvendo-se de corpo e alma na situação. Nesta sequência, e como já foi referido, a comunicação na forma verbal não só é fundamental no processo de ensino aprendizagem do aluno, mas também entre a relação professor-aluno, como já sabemos, no entanto, para o professor desempenhar a função de *coach* na sala de aula, necessita de ir muito além dessa comunicação verbal, e é esta mesmo uma das diferenças de uma postura *coaching*, comparado com as posturas tradicionais da docência. Como diz um velho ditado: “Uma imagem vale mais do que mil palavras”, o professor-*coach* visa dar corpo ao seu discurso verbal, como se este tomasse uma forma física. Bou Pérez cita Roji Menchaca para definir a comunicação verbal como acontecimentos comunicativos que transcendem a palavra falada ou escrita, embora tradicionalmente se valorize e se dê primazia à comunicação verbal, pois segundo Bou Pérez, atualmente, 65% da informação transmitida numa conversa quotidiana corresponde à comunicação não verbal (Bou Pérez, 2009).

De acordo com o mesmo autor (2009:36) a comunicação não-verbal pode dividir-se em três categorias, todas elas aplicáveis à atividade docente. Da cinestésica, fazem parte todos os movimentos corporais, como gestos, experiências faciais, contacto ocular e postura do *coach*. Quanto à para-linguística, esta compreende aspetos diretamente relacionados com a componente linguística, tais como o tom de voz, vocalizações, silêncios, fluidez e até mesmo erros da fala. Por fim, a terceira última, a proxémica, caracteriza-se pelos comportamentos relacionados com a utilização do espaço pessoal e social, tais como a distância interpessoal, a maneira de sentar, estar ou forma de ordenar um espaço (Bou Pérez, 2009:41).

Independentemente do ciclo de escolaridade em que nos encontremos inseridos, a nossa linguagem não-verbal deverá estar intrinsecamente relacionada com o que está a ser comunicado verbalmente, caso contrário, poderá ter um efeito negativo ou até mesmo contraditório para quem está a tentar interpretar. A importância de um sorriso quando um aluno faz uma coisa certa é totalmente adequado para um elevar da autoestima; no entanto, um sorriso já estaria totalmente desadequado num contexto de reprimenda. Neste contexto, torna-se fundamental essa relação entre o que é dito verbalmente e aquilo que diz e transmite o corpo; este comportamento dará uma maior dinâmica e consequentemente fará com que o aluno assista aquilo que está a ser dito. Esta dinâmica vai ao encontro do *Neuro Language Programming* que serve para estimular, sobretudo, as crianças, visto que estas reagem muito mais facilmente a tudo o que envolva o mexer/tocar, tal como sugerem as orientações programáticas para o 1.º Ciclo de escolaridade ao recomendar *games* e *miming*. O professor deve mesmo, antes de reagir com a voz, reagir com o corpo.

“O essencial é que tudo deve vir do corpo e através dele. Primeiro, e acima de tudo, deve existir uma reação física a tudo que nos afeta. Antes de reagir com a voz, deve-se reagir com o corpo. Se o homem pensa, deve pensar com o corpo.”

(Bou Pérez, 2009:42)

Assim, os olhos dos alunos interpretarão, num primeiro plano, o que está ser dito pelo corpo do docente, para, depois, acompanhar e interpretar aquilo que está ser transmitido verbalmente pelo docente. O gesto não só será visto como um estimulante para o aluno mas também como uma ferramenta que vai auxiliar o aluno no processo de compreensão.

O processo de *coaching* exige uma postura de “falar” com o corpo todo, mas também, inegavelmente, de escutar com a mesma intensidade com que se fala, isto é, escutar com o corpo todo e estar completamente em sintonia com a pessoa que tem diante de si. Neste processo de comunicação ativa entre *coach* e *coachee*, o *rapport* representa a capacidade de relacionamento entre estes dois intervenientes, de modo que se crie um clima de entendimento e confiança mútua, possibilitando ao *coach* ganhar o respeito do *coachee* pela admiração e empatia. O *rapport* é compenetração, é estar na mesma onda:

“Uma das qualidades que um bom docente deve possuir é ser capaz de criar um ambiente de confiança e segurança. A turma, ou o aluno, deve sentir-se à vontade com o professor, para que, desta forma, seja capaz de se abrir a ele e falar abertamente das suas necessidades, frustrações, desejos, assim como das suas limitações, valores, expectativas e crenças.”

(Bou Pérez, 2009:41)

O professor-*coach* fará assim uma ligação mental com o seu aluno, aproximando-se e ajustando-se às necessidades dele, relação que levará o professor a adaptar-se ao mundo do seu aluno, ajustando a sua linguagem verbal e não-verbal em função dele.

Em suma, todos estes elementos constituem um grupo de ferramentas que se relacionam diretamente com características e comportamentos do docente, classificando-se assim de ferramentas internas.

Por outro lado, o docente tem em sua posse um conjunto de ferramentas externas, que resultam sempre que o docente utiliza recursos externos a si próprio.

Uma ferramenta externa útil e passível de ser utilizada pelo professor, como *coach*, é o modelo de GROW, isto é, de desenvolvimento ou crescimento. GROW, acrónimo das palavras inglesas *Goal, Reality, Options, What*, é um processo que o professor deve utilizar com um objetivo específico e incitando à ação. De uma forma muito sucinta, este processo deve começar com a definição de um objetivo (*goal*) a curto prazo, como parte integrante de um processo a longo prazo. Em seguida, o professor deve analisar o contexto e situação presente (*reality*) para, seguidamente, formular opções, definir caminhos (*options*) para atingir o objetivo e, finalmente, determinar o *what, whom, when* e *will*, ou seja, o que vai fazer, quando e com quem o fará, bem como a vontade em fazer e cumprir a ação determinada (Bou Pérez, 2011:43).

Nesta sequência, tendo em conta que pretendemos um ambiente dinâmico que crie sobretudo condições para a implementação de uma metodologia mais comunicativa, visto que se trata do ensino de uma língua estrangeira, em situações de trabalho de grupo, uma comunicação com estas características originará uma comunicação fluida e natural, tal como sugerem alguns autores quando afirmam que se deve socializar na língua estrangeira (L2) num contexto real sem nunca obrigar os alunos, pois uma comunicação imposta é artificial e pouco recomendável. Consequentemente, um clima agradável e motivador terá repercussões diretas com a produtividade dos alunos, quebrando com o tradicional retraimento existente dos alunos no momento de comunicar.

Não obstante, não só os trabalhos de grupo constituem uma ferramenta de trabalho para o professor, atividades como com o *role-playing, miming* e mesmo atividades de *brainstorming* representam outras ferramentas externas ao docente que favorecem o método comunicativo, o *Task-based Learning* e a prática das estratégias do *coaching*.

1.2.3. Os pressupostos do *coaching* na sala de aula

No processo de *coaching* verificamos que princípios básicos como os da consciência, autoconfiança e responsabilidade são determinantes para o sucesso e também para o crescimento do aluno, tanto como “corpus” do conhecimento, como de valores. Na prática, o docente tem de, acima de tudo, ter consciência de que todo o processo de aprendizagem passa pelo aluno. Promover a autoconfiança e a responsabilidade acaba por se mostrar determinante para que os alunos tenham sucesso. Todos sabemos que um aluno/grupo de alunos confiantes têm menos dificuldades em expor as suas ideias e até mesmo em argumentá-las do que os alunos pouco confiantes. Assim, a aplicação do *coaching* pode revelar-se muito útil e ter repercussões positivas no campo da compreensão e expressão oral dos alunos, para mais tratando-se da aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta ideia é-nos reforçada com o *Comprehensible Output Hypothesis* de Swain, demonstrando nos seus estudos que os alunos não aprendem uma língua estrangeira através da quantidade/exposição de *input* da língua estrangeira como inicialmente defendia Krashen, no *Comprehensible Input Hypothesis*, pois apenas se pode dizer que ela está aprendida quando o aluno conseguir exprimir-se através dela, isto é, demonstrar que possui *output*.

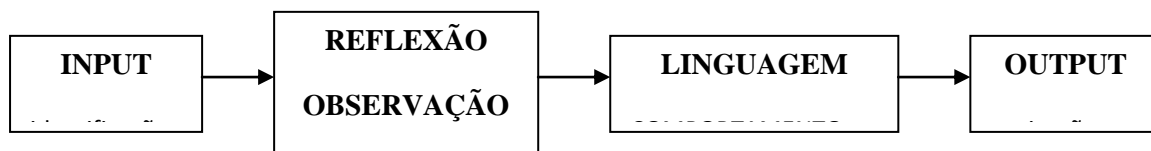


Figura 3: Esquema de processamento de linguagem de Carmen Máñez

María José Pérez e Carmen Máñez (2011) sustentam que a aprendizagem não se refere apenas à simples memorização precisa e deliberada dos factos; antes, trata-se de algo muito mais complexo.

O aluno dominado pelo medo, receio e até frustração por não conseguir alcançar os resultados esperados deixa-se abater por este sentimento negativo, constituindo assim uma barreira para o seu próprio progresso que o impedem de ter força e motivação para mudar a situação atual em que se encontra. Este sentimento originará uma espécie de círculo do medo, sendo que esse círculo vicioso se alimenta pela tomada de consciência das suas próprias limitações, desmotivando-o para que tenha uma postura mais ativa e participativa nas atividades da aula. Este facto torna-se visível nas aulas de língua estrangeira, disciplina que

requer cada vez mais uma participação oral do aluno e dado que cada vez mais as atividades são desenhadas e influenciadas pelas recentes perspetivas mais comunicativas.

Assim, o professor passa por ser um elemento impulsionador para o aluno se mentalizar da mudança que tem de fazer e é precisamente este um dos conceitos importantes do processo de *coaching*, quero com isto dizer que a consciencialização do aluno nessa mudança é o primeiro passo a tomar nessa nova caminhada. Com a ajuda do seu professor, o aluno vai entender que é com ação e com uma atitude mais ativa que vai atingir os seus objetivos, embora, por vezes, através de progressos lentos. O professor pede constantemente ao aluno que faça algo diferente, mude os seus hábitos, no entanto, vivendo sempre segundo os seus valores. Esta transição vai permitir ao aluno adquirir novas ferramentas para enfrentar o mundo que o rodeia, para enfrentar os seus problemas, graças a um novo sistema de crenças sobre si próprio. Dado este passo, a mudança fará com que o aluno deixe o caminho que não interessa para outro que lhe permita alcançar o que realmente deseja, a isto chama-se crescimento pessoal ou desenvolvimento.

Na prática, existem seis diferentes fases do processo de *coaching* na sala de aula, que faço representar no seguinte quadro.

Fase zero	Analisar o grupo e o nível de desempenho da turma
Fase um	Planificar conjuntamente as metas
Fase dois	Motivar
Fase três	Observar a situação
Fase quatro	Oferecer Feedback
Fase cinco	Rever as metas
Fase seis	Introduzir a autodireção

Figura 4: Fases do processo de *coaching* na sala de aula

A primeira, definida como “Fase zero”, caracteriza-se sobretudo por ser uma fase de observação do professor, que assim vai perceber como funciona o grupo de alunos e qual o seu perfil. São analisados aspetos como a coesão de grupo-turma, os tipos de liderança e os estilos de aprendizagem que melhor se adequam às suas características, comportamento, atitudes e valores.

Cumprida esta fase de observação e análise de informação sobre a turma, o professor encontra-se preparado para iniciar a chamada fase um, planificando e estabelecendo

conjuntamente com o grupo/aluno as metas a atingir. O professor, com uma comunicação contínua e partindo de um discurso encorajador, motiva a turma e orienta-a no estabelecimento de metas adaptadas e de acordo com o seu nível de capacidades e competências, para, em seguida, fazer com que reflitam sobre o que é necessário para atingirem essa mesma meta e quais os obstáculos que podem encontrar ao longo desse caminho.

Segue-se a segunda fase: após o estabelecimento de metas, o professor procura criar o ambiente e comunicação necessárias para conseguir que o aluno se sinta seguro e autoconfiante, motivando-o na execução de todo o processo. O professor tem de transmitir entusiasmo e motivação para o êxito, contudo, de forma equilibrada, pois uma carga excessiva nesse campo pode provocar no aluno uma pressão e ter consequências negativas.

A fase três foca sobretudo a prática das ações definidas em conjunto, que visa adquirir competências e conhecimentos. Nesta fase, durante a prática de atividades, o professor não deve interromper a atuação do aluno ou da turma no momento, sob pena de a reprimir ou intimidar. O professor deve transmitir segurança e confiança, fornecendo apenas a sua perspetiva construtivista da ação, de modo a que possa melhorar as competências.

Nesta sequência, após a prática, torna-se importante para o aluno receber *feedback* do professor pelo trabalho que está a desenvolver, e é precisamente isso que visa a fase 4. De acordo com Bou Pérez (2011:38), a ausência de *feedback* ou o não fornecimento dele, fará com que professor e aluno não tenham uma perceção exata do desempenho de ambos, pois, mesmo quando esse desempenho é positivo, há dúvidas sobre se vão pelo bom caminho ou se o desempenho é mau; quando o aluno não sabe o porquê, não tem possibilidade de melhorar.

Na fase seguinte, a cinco, o professor analisa e revê as ações, selecionando e destacando aquilo que de mais positivo foi feito, evitando, a todo custo, focar o erro tendo em vista a sua melhoria ou correção. Nesta fase, o professor pode criar e propor novas alternativas para as ações futuras.

Na fase seis, última fase deste processo, o professor deve induzir a autodireção, isto é, embora os alunos já consigam trabalhar autonomamente e tornar-se guia das suas próprias ações, não se deve abandonar o processo de *coaching* de forma a deixar o aluno entregar-se à sua autogestão. Há que analisar e celebrar os êxitos dos alunos, desenvolvendo um clima positivo para que retomem os aspetos praticados ao criar situações de trabalho que permitem ao aluno desenvolver a sua própria autonomia.

1.2.3.1. O plano de ação pessoal

Uma ferramenta útil ao docente para ter sucesso na prática do *coaching*, é a criação e elaboração de planos de ação pessoal. Este documento funcionará como referencial para o professor definir o que é necessário fazer para chegar a um determinado objetivo. No fundo, um plano de ação pessoal caracteriza-se por ser um resumo e calendário das ações, com a definição da metodologia adaptada às necessidades e características do grupo ou aluno para a sua execução que visa desenvolver a capacidade de aprendizagem.

Assim, de modo a facilitar a vida do professor na elaboração deste mesmo plano, segue-se uma seleção das recomendações feitas por Bou Pérez mais adequadas ao contexto de ensino de língua estrangeira na sala de aula:

“-Dividir o plano de ação em diferentes tarefas, definindo os objetivos a alcançar em cada uma delas;

- Determinar as normas e metodologias a utilizar;
- Determinar o tempo necessário para cada uma delas;
- Definir a sequência de passos a seguir e o caminho crítico;
- Determinar a formação de que cada aluno/turma necessita para cada fase;
- Realizar uma análise dos possíveis riscos ou problemas.”

(Bou Pérez, 2009:112)

Tomando em conta estas recomendações, vemos em seguida três tipos de modelos de planos disponibilizados por Bou Pérez e utilizados nas atividades das minhas práticas de ensino, como será possível ver no capítulo 2 deste relatório de estágio.

Modelo 1: fixar metas em conjunto									
PROFESSOR	ALUNO								
1. Que metas estabeleci?									
<table border="1"><tr><td>1.</td><td></td></tr><tr><td>2.</td><td></td></tr><tr><td>3.</td><td></td></tr><tr><td>4.</td><td></td></tr></table>		1.		2.		3.		4.	
1.									
2.									
3.									
4.									
2. Defina como prioritárias uma ou duas ações concretas									
META 1:	META 2:								
ACÇÕES:	ACÇÕES:								

Modelo 1: Exemplo de Modelo para a definição de metas e ações

Modelo 2: pôr em comum as metas a atingir			PROFESSOR ALUNO
META 1:			
ACÇÕES CONCRETAS	QUANDO?	COM QUE MEIOS?	
META 2:			
ACÇÕES CONCRETAS	QUANDO?	COM QUE MEIOS?	

Modelo 2: Exemplo de Modelo para por em comum as metas a atingir

Este primeiro modelo é orientado para a definição de metas (objetivos) e aquilo que é necessário fazer para as atingir. Deste último ponto, fazem parte as nossas ferramentas e características dos nossos alunos, pois as nossas ações deverão estar sempre de acordo e adequadas ao perfil dos alunos. Quanto ao modelo da figura 2, este está na mesma desenhado tendo em vista os objetivos a atingir e que ações são necessárias para o seu cumprimento, no entanto, distingue-se do primeiro pelo rigor na temporização dessas ações – quando vão ter lugar – e que ferramentas vão ser necessárias para as atingir.

Modelo 3: observação/ <i>feedback</i> da actuação			PROFESSOR ALUNO
META 1:			
ACÇÕES			
Aspectos a destacar	Aspectos a melhorar	Propostas	Avaliação global
ACÇÕES			
Aspectos a destacar	Aspectos a melhorar	Propostas	Avaliação global
Avaliação global: 3 Execução correcta e no tempo previsto. Reforçar. 2 Execução correcta, mas não no tempo previsto. Propor melhoria. 1 Execução incorrecta. Rever objectivo/ensino/metodologia.			

Modelo 3: Modelo focado na avaliação da atividade e registo do seu *feedback*

Como já pudemos constatar, um aspeto importante no *coaching* é a avaliação do nosso trabalho e dos resultados obtidos nas atividades escolhidas. O modelo da figura 3, também utilizado na minha prática de ensino, é um modelo que exige a reflexão num momento pós-tarefa, que foca, sobretudo, os pontos positivos e negativos dessa ação em conjunto com uma ou mais propostas para a sua melhoria. Esta reflexão e análise, permite-me

como docente, uma visualização global do trabalho realizado e revela-se como uma ferramenta útil que me permite corrigir e melhorar progressivamente.

Após este enquadramento teórico, posso dizer que a espinha dorsal do *coaching* se cruza com os recentes métodos ao privilegiar uma postura dinâmica e comunicativa nas aulas/atividades e também devido ao facto de ambos promoverem a autonomia e a responsabilidade do aluno.

O *coaching* perfila-se como uma ferramenta útil ao docente para melhorar a confiança dos alunos e, conseqüentemente, quebrar as tradicionais barreiras que os alunos costumam ter no momento de falar. Com a criação de um bom ambiente de trabalho, alunos motivados, confiantes e tendo em conta que a atual tendência passa cada vez mais por dar ênfase à competência comunicativa do aluno, a aplicação do *coaching* revela-se uma mais-valia para o desenvolvimento dessa competência e aprendizagem da língua, visto que as tarefas estão desenhadas com esse propósito.

Atividades como o *miming*, *role-play* entre outras que possibilitem ao aluno ser agente central no seu processo de aprendizagem são atividades recomendadas para a prática dos princípios do *coaching* ao mesmo tempo que são atividades recomendadas pelos programas de tanto de Inglês como de Espanhol por seguirem o método comunicativo. A aplicação destes conceitos fez-se nas aulas das práticas de ensino, como se verá pela análise que se faz no capítulo seguinte.

1.3. Os programas de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico

Os textos programáticos são, no caso de qualquer disciplina, o referente legal por excelência e devem, por essa razão, estar na primeira linha do labor pedagógico do professor.

A elaboração dos programas nacionais para o ensino das línguas estrangeiras, neste caso específico correspondentes ao ensino do Inglês e do Espanhol, é da inteira responsabilidade e competência do Ministério da Educação e tem como principal finalidade estabelecer metas uniformes a nível nacional para o ensino das disciplinas, respeitando de igual modo os padrões estabelecidos a nível europeu no que concerne ao nível do ensino da língua estrangeira.

Esta necessidade de criar objetivos uniformes para o ensino da língua estrangeira nos diferentes países do espaço europeu levou o nosso Ministério a apoiar-se no *Quadro Europeu Comum de Referencia para as Línguas*, apresentado em 2001, que consiste num referencial ao nível de aprendizagens, ensino e avaliação da língua estrangeira e define, conseqüentemente,

um conjunto de competências a serem adquiridas pelos alunos europeus. Este documento veio servir de base para a redação dos programas no Ensino Básico e acabou por regular o ensino das línguas estrangeiras em Portugal.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) baseia-se no pressuposto de que o objetivo do ensino da língua estrangeira é tornar os aprendentes competentes e proficientes na língua estrangeira adquirida. Pelo que os objetivos devem ser descritos de forma clara. Desta forma, o Conselho Europeu sustenta igualmente a necessidade de se ter uma imagem clara das competências, ao nível dos conhecimentos, atitudes e valores, para que os aprendentes, no final, possam, responder e corresponder aos desafios comunicativos sempre que o aluno é solicitado a exprimir-se nessa língua.

Neste capítulo, tendo sempre em consideração que os programas do Ensino Básico são a base para as minhas aulas na prática de ensino, analisarei os programas de Inglês e de Espanhol para os três ciclos de escolaridade, tendo em conta as semelhanças, diferenças, metodologias, objetivos e articulação entre si à luz da temática deste relatório, o *coaching*.

Devo apenas referir que não fará parte da minha análise o programa de Espanhol para o primeiro ciclo do ensino básico, dado que não há um programa para este ciclo e porque o nosso sistema educativo contempla apenas o ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo. Em face do exposto e havendo a necessidade de implementar aulas de Língua Espanhola no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurámos adaptar e adequar a proposta de Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo para o ensino do Espanhol, respeitando em simultâneo as recomendações do QECR.

1.3.1. O programa de Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Programa de Generalização do Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado pelo Ministério da Educação em 2005, surgiu na sequência da necessidade de adotar um conjunto de orientações programáticas que visassem a uniformização do ensino desta língua neste ciclo de estudos.

Tendo em conta as características e idades dos alunos que normalmente frequentam este ciclo de escolaridade, o texto programático aconselha o docente a apostar em aulas dinâmicas, com o predomínio de atividades de carácter lúdico, dando especial ênfase à compreensão e expressão oral e à fonética, muito embora nos últimos dois anos deste ciclo, isto é nos 3.º e 4.º anos, se comece a apostar no desenvolvimento das competências de escrita e de leitura. O modelo de aula, em termos de sequência, estará focado sobretudo na tarefa,

inspirando-se na metodologia do *Task-Based Learning / Enfoque por tarefas*. O tipo de atividades selecionadas terá ainda em conta o *Total Physical Response*, método idealizado e criado por James Asher, cujo foco principal é ensinar uma segunda língua/língua estrangeira conciliando a fala com as ações físicas.

Assim, estas orientações programáticas para o ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico resultam:

“da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;

do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia; dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia; do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.”

(ME, 2005: 9)

E têm como finalidades:

- “- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.”

(ME, 2005:11)

Quanto aos conteúdos temáticos que deverão ser lecionados neste ciclo de estudos, o programa tem em consideração os interesses dos alunos na escolha dos temas a explorar. Sugere-se que o professor comece por explorar temas relacionados com o aluno e o seu mundo; por outras palavras, parte-se do que é conhecido para o aluno, para depois começar a explorar gradualmente temas de um mundo mais abrangente, onde se incluem os interesses mais distantes, o mundo que o rodeia. Neste ciclo de estudos é ainda dada uma especial

importância aos dias festivos por estes constituírem uma mais-valia para a promoção e sensibilização do aluno para a cultura do país da língua aprendida.

Em termos de objetivos gerais, o programa privilegia uma educação vocacionada para a comunicação, ao mesmo tempo que promove questões como os valores, o respeito, a ajuda mútua e a cidadania. O programa apela, ainda, ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que motivem o aluno, e à criação de um ambiente agradável para o ensino da língua estrangeira e que, em última instância, melhore a autoconfiança do aluno.

Para cumprir estes objetivos com sucesso, o programa aconselha um conjunto de atividades, como a expressão plástica, os *chants*, as canções, as histórias, as dramatizações, os *mime-games*, os contos tradicionais e, por fim, o jogo. Contudo, o papel do professor também é muito importante para que estas atividades tenham o sucesso desejado, pois cabe-lhe a ele fomentar o espírito de grupo e o respeito entre os elementos, adotando sempre uma postura ativa e dinâmica junto dos alunos, para a criação de sinergias positivas que melhorem a confiança do aluno e promovam a interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos, especialmente.

A avaliação, neste ciclo de estudos, tem apenas um carácter formativo, devendo o professor basear-se apenas nas informações recolhidas através da observação direta. Nesta sequência, a avaliação formativa, terá um carácter contínuo e sistemático, sendo desenvolvida ao longo do ano letivo, através do recurso a grelhas de autoavaliação, trabalhos realizados pelos alunos, individual ou de grupo, e ainda através de fichas de avaliação. Ela fornece a todos os intervenientes informação das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

A autoavaliação e a heteroavaliação também não são esquecidas neste ciclo de ensino; com efeito, cabe ao professor começar desde já a sensibilizar o aluno para este processo de consciencialização e capacidade de avaliar o seu trabalho e o seu desempenho, bem como o trabalho desenvolvido pelos seus pares.

Como último ponto de análise a este programa, foco o ponto relativo às atitudes, pois tendo em consideração a estratégia de *coaching* que se pretendeu implementar nas aulas das práticas de ensino, as atitudes revelam-se como um ponto importante para a aplicação desses pressupostos. O programa de generalização do Inglês enfatiza ainda que o aluno, além de mostrar interesse e empenho pelas atividades na sala de aula, deve ser um elemento ativo na sua autoaprendizagem e, numa tentativa de responsabilização do aluno, co-participar na sua avaliação.

1.3.2. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico

Os Programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, homologados em 1996 e 2008, respetivamente, pelo Ministério de Educação, respeitam as competências e objetivos dos níveis iniciais A1 e A2, descritos pelo QCER.

Tendo em conta as características e idades dos alunos neste ciclo de estudos, ambos os programas entendem que a interação social e as relações pessoais são fundamentais para a criação de um bom ambiente e de um contexto que promova a oralidade, já que é importante dar prioridade à competência oral para se desenvolver a competência comunicativa aluno (ME, 2008:5).

Assim, verifico que tanto o programa de Inglês como o programa de Espanhol têm em comum as finalidades, já que ambos defendem que o professor deve: proporcionar o contacto com a língua e a cultura do país da língua ensinada, neste caso, do Inglês e do Espanhol; promover o desenvolvimento equilibrado de capacidades socioafetivas e esteticoculturais; estimular a autoconfiança do aluno; promover valores, o espírito de iniciativa, a criatividade, a responsabilidade e a autonomia; facultar ao aluno processos de aprender a aprender, criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimento, utilizando as novas tecnologias como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem e, por fim, “promover o desenvolvimento da consciência de cidadania a nível individual e coletivo” (ME, 2008 e ME, 1996).

Nas recomendações que dizem respeito ao processo de ensino e aprendizagem, os programas seguem as orientações do QECR ao centralizar o processo na ação/tarefa.

“o processo de ensino-aprendizagem deverá estar centrado na acção, seguindo as orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não são apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. Falamos de “tarefas” na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado.”

(ME, 2008:5)

É neste cômputo que encontro a primeira diferença entre os programas de Inglês e de Espanhol para o 2.º Ciclo do Ensino Básico. Embora sejam muito semelhantes em termos de objetivos propostos, de competências comunicativas (compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita) e de competências linguísticas (gramaticais, lexicais,

culturais), e, embora ambos privilegiem atividades que se centrem na ação/tarefa para promover a interação e comunicação, o programa de Espanhol é muito mais explícito e exemplifica a abordagem comunicativa pretendida com uma planificação de uma unidade didática focada na tarefa final.

Quanto à avaliação, esta deve ser encarada pelo professor como uma ajuda e um meio para entender e orientar a sua atuação, permitindo-lhe adaptar os conteúdos, as atividades e estratégias às capacidades e aos conhecimentos dos alunos e permitindo-lhe, igualmente, a reformulação do seu trabalho sempre que necessário. Assim, os tipos de avaliação que mais favorecem o processo de ensino e de aprendizagem são a avaliação contínua e formativa, estas mais centradas no processo por permitirem a reformulação no momento adequado, tendo em conta a avaliação do aluno de forma individualizada, isto é, atendendo às dificuldades diagnosticadas, aos objetivos propostos e aos resultados alcançados. A avaliação final sumativa, centrada no produto final, por seu termo, corresponde à avaliação dos resultados, da consecução de objetivos específicos, do que foi ensinado.

A coavaliação e autoavaliação devem ser estimuladas no sentido de se criar um verdadeiro compromisso do aluno com o seu processo de aprendizagem e de reforçar a sua autonomia; com efeito, é imprescindível que o aluno faça sistematicamente a autoavaliação do seu trabalho. O professor, por sua parte, deverá confiar na capacidade de autoavaliação do aluno e deverá proporcionar fichas e outros meios que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de superação das dificuldades encontradas.

1.3.3. Os programas de Inglês e de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico

Começando pela análise ao programa de Inglês para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, homologado em 1997, verifico que as suas finalidades não são muito distintas das do programa de Inglês para o 2.º Ciclo, pois também este programa visa:

“Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência; Interpretar e produzir diferentes tipos de texto usando as competências discursivas e estratégica com crescente autonomia; relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa; manifestar, pela partilha de informação, ideias e opiniões, atitudes positivas perante universos culturais e sociais diferentes – o(s) colega(s), o professor, a(s) cultura(s) alvo; integrar e desenvolver na sua prática atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade; desenvolver estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas, aceitando o risco como forma natural de aprender; utilizar e desenvolver estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem; desenvolver o gosto pela leitura extensiva em língua inglesa.”

(ME, 1997:9)

Esta evidência constitui um facto positivo já que nos remete para a ideia de um projeto de continuidade entre os programas dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico de Inglês. Os programas são elaborados com a preocupação na escolha dos conteúdos temáticos, de que estes sejam abordados de forma cíclica e com avanço progressivo em termos de exigência. Podemos, assim, dizer que os programas se encontram articulados entre si, pois há uma continuidade face à metodologia adotada no 2.º Ciclo de escolaridade; por outras palavras, ambos os programas promovem uma metodologia centrada no aluno, tendo sempre em vista a realização de atividades dinâmicas por tarefas, de forma a proporcionar uma abordagem comunicativa.

Quanto ao Programa de Espanhol para o 3.º Ciclo, não poderá ser analisado em termos de articulação e sequencialização visto que atualmente os programas de Espanhol dos 2.º e 3.º Ciclos visam os mesmos níveis, isto é, a iniciação. Embora exista um programa de 3.º Ciclo que dará continuidade ao programa de iniciação de Espanhol no 2.º Ciclo de escolaridade, esta ainda não é uma opção implementada no nosso sistema educativo.

O programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo permitir ao aluno:

- “- Adquirir as competências básicas de comunicação na língua espanhola:
- compreender textos orais e escritos, de natureza diversificada e de acessibilidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- produzir, oralmente e por escrito, enunciados de complexidade adequada ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social;
- Utilizar estratégias que permitam responder às suas necessidades de comunicação, no caso em que os seus conhecimentos linguísticos e/ou seu uso da língua sejam deficientes;
- Valorizar a língua espanhola em relação às demais línguas faladas no mundo e apreciar as vantagens que proporciona o seu conhecimento;
- Conhecer a diversidade linguística de Espanha e valorizar a sua riqueza idiomática e cultural;
- Aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos de expressão espanhola;
- Desenvolver a capacidade de iniciativa, o poder de decisão, o sentido da responsabilidade e da autonomia;
- Progredir na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.”

(ME, 1997b:9)

Ao nível dos conteúdos, como conceitos, procedimentos e atitudes, foram estabelecidos para domínios específicos, respeitando sempre a compreensão/expressão oral, a compreensão/expressão escrita e a reflexão sobre a aprendizagem da língua estrangeira, relacionando-se sempre estes domínios com os aspetos socioculturais.

Para alcançar os objetivos propostos com sucesso, é recomendado que o professor prepare atividades que coloquem o aluno no centro da ação, adotando-se assim uma metodologia inspirada na realização de tarefas, vendo o aluno como agente social, como já foi referido a propósito dos programas já analisados.

“É, portanto, importante propiciar actividades de comunicação real (...)

Haverá, naturalmente, que atender às actividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, “juego de papales”, simulações,...)”

(ME,1997:30)

Este tipo de atividades, direcionadas para a simulação de situações reais, segue, assim, um padrão comunicativo com o objetivo de tornar o contexto de sala de aula o mais próximo possível daquele que o aluno precisará fora dele em situações reais de comunicação. A opção por este tipo de atividades é ainda reforçada por Bou Pérez e Carmen Máñez, que sustentam a ideia de que atividades que visem um caráter mais comunicativo, por exemplo, através do uso da mímica, de jogos de simulação e de outros jogos que englobem a componente competitiva, são consideradas as atividades ideais para o docente aplicar a estratégia de *coaching* nas suas aulas.

Embora todos os programas do Ensino Básico estejam adequados a cada ciclo, todos os programas colocam em evidência aspetos como a confiança, a tolerância, a capacidade do risco, a liberdade, a aceitação e a flexibilidade dos professores enquanto facilitadores no processo de aprendizagem. Por outro lado, salientam que fatores como a insegurança, o medo do ridículo ou da crítica, o temor de cometer erros, o perfeccionismo excessivo, exagerada competitividade, podem constituir obstáculos ao cumprimento dos programas. Neste sensível jogo de forças, o *coaching* assume-se como uma ferramenta importante ao serviço do professor na promoção de valores e atitudes que facilitem a aprendizagem e também no combate aos comportamentos que inibem, dificultam ou impedem essa mesma aprendizagem, na medida em que o professor, na perspetiva do *coaching* é, recorde-se, aquele que, desejavelmente, acompanha e assiste o aluno no seu processo de aprendizagem, motiva-o e fornece-lhe as ferramentas necessárias para atingir os objetivos previamente propostos.

Após a análise de todos os programas para o Ensino Básico, verificamos que todos sugerem o aluno como peça chave no seu processo de aprendizagem, com a necessidade de o tornar no construtor da sua própria aprendizagem. Todos os programas para o Ensino Básico vão, em meu entender, ao encontro dos objetivos do *coaching*, na medida em que defendem a ideia de que o professor deverá deixar bem claro os objetivos, os métodos e as estratégias de

modo a que o aluno possa progressivamente ganhar a sua autonomia ao longo da sua aprendizagem.

Feita esta breve apresentação dos programas de Inglês e de Espanhol para o Ensino Básico, disciplinas que lecionei no âmbito da minha prática de ensino, à luz dos conceitos e das estratégias do *coaching*, passo para o segundo capítulo deste relatório, que se destina a analisar a aplicação das estratégias do *coaching* nas atividades das aulas da minha prática de ensino de Inglês e de Espanhol nos três ciclos do Ensino Básico.

2.As práticas de ensino e análises críticas

2.1. Contextualização

2.1.1. As escolas das práticas de ensino

Verificámos no capítulo anterior que o significado do termo *coaching* sofreu alterações ao longo dos anos e foi adotado com sucesso por outras áreas específicas, entre as quais a do desporto e a do mundo empresarial, até chegar recentemente à educação. Apesar dessas transformações e adaptações, o *coaching* não perdeu a sua identidade, isto é, a filosofia base, que esteve presente na sua origem, encontra-se bem presente na atualidade, seja qual for a área em que é utilizado.

Como observámos, o *coaching* é uma técnica de desenvolvimento pessoal, num processo constituído pelo menos por dois intervenientes – no caso da educação, por professor e aluno –, cujo principal objetivo é ajudar o aluno a alcançar metas e facilitar melhorias nas suas competências, comportamentos, capacidades e atitudes. Uma melhoria nestas áreas consideradas nucleares possibilitará ao aluno maximizar o seu trabalho e possibilitará ao professor uma maior capacidade de liderança entre os seus alunos. Neste sentido, o ambiente educativo torna-se cada vez mais importante: além dos conhecimentos científicos por parte do docente, o *coaching* exige o domínio de uma série de capacidades pessoais e sociais que fazem parte da nossa inteligência emocional (Bou Pérez, 2009) e que permitem ao professor ter uma excelente relação com os seus alunos.

Os pressupostos e a estratégia do *coaching* (apresentados no capítulo 1) serão alvo da minha análise após a sua aplicação nas aulas que fizeram parte das minhas práticas de ensino.

Foram várias as escolas do norte e do centro do país que responderam positivamente ao desafio lançado e cederam turmas para a realização das minhas práticas de ensino. Farei referência às escolas cooperantes, respeitando uma ordem cronológica dos acontecimentos.

A primeira escola cooperante foi a EB 2,3 Eugénio de Castro, em Coimbra para a realização da prática de ensino de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico. As práticas de ensino de Inglês e de Espanhol no 2.º Ciclo do Ensino Básico decorreram ambas no Agrupamento de Escolas de Sátão, mais concretamente na EB 2,3 Ferreira Lapa. No ano letivo seguinte, as aulas supervisionadas de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico tiveram lugar na EB 2,3 Paulo Quintela, na cidade de Bragança, e, por fim, as aulas de Inglês e de Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram implementadas na Escola de Santa Clara, também na cidade de Bragança.

O primeiro estabelecimento de ensino, a EB 2,3 Eugénio de Castro, situa-se na Solum, uma das zonas nobres da cidade de Coimbra, e integra os três ciclos de ensino. Embora esta escola não seja moderna, as instalações ainda se encontram num razoável estado de conservação. Todas as salas de aula foram alvo de melhoramentos tecnológicos, sendo que todas elas se encontram devidamente equipadas com computadores, projetores multimédia, quadros interativos e ligação à internet; todos estes elementos influenciam indubitavelmente a escolha das atividades a desenvolver na sala de aula, pois permitem inovar e tornar mais apelativas e interessantes as atividades e, por conseguinte, criar um ambiente propício para que o docente consiga motivar o grupo e aplicar os pressupostos do *coaching* na sala de aula.

A EB 2,3 Ferreira Lapa é uma das três escolas que constituem o Agrupamento de Escolas de Sátão. Situado na vila de Sátão, no distrito de Viseu, oferece todos os níveis de ensino. Esta escola encontra-se igualmente bem equipada no que a equipamento tecnológico diz respeito. Embora não seja uma escola de uma construção e arquitetura modernas, a EB 2,3 Ferreira Lapa é dotada de excelentes instalações, graças às constantes intervenções de toda a comunidade escolar. De professores a funcionários, passando pela equipa liderada pelo Dr. Eduardo Fernandes, diretor da Comissão Administrativa Provisória, existe a preocupação de tornar a escola num local acolhedor e inspirador para toda a sua comunidade. Ora este ambiente é um aspeto essencial para a aplicação dos princípios do *coaching* na docência, pois a escola é vista como um grupo, uma família, que fomenta o conhecimento, o bem-estar e valores sociais.

A EB 2,3 de Paulo Quintela e a Escola de Santa Clara são duas escolas localizadas na cidade de Bragança, sendo que esta última é uma escola particular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O edifício da escola de Santa Clara encontra-se num excelente estado de conservação. Ao nível de equipamento, possui o necessário para um bom desempenho de professores e alunos. A EB 2,3 Paulo Quintela é uma escola moderna, que sofreu obras de melhoramento no âmbito do programa nacional de requalificação do parque escolar. Deste modo, a escola encontra-se dotada de excelentes condições e dotada de materiais do foro tecnológico, tais como, computadores, projetores e quadros interativos.

2.1.2. As turmas e a calendarização das aulas

A Prática de Ensino de Espanhol no 3º Ciclo teve início no dia 21 de fevereiro de 2011, na turma C do 8.º ano de escolaridade da EB 2,3 Eugénio de Castro. Com uma carga horária semanal de três horas, distribuídas por um bloco de 90 minutos, à segunda-feira de

manhã, e um tempo de 45 minutos, à quarta-feira de manhã, a disciplina foi lecionada sob a orientação da Professora Maria Lourdes González (também docente na Universidade de Coimbra) e a supervisão do Dr. Nelson Parra, supervisor da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

A turma 8.º C era constituída por vinte e um alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade. Concluído o processo de avaliação de diagnóstico, estes alunos pareceram-me, de um ponto de vista geral, pouco autónomos na realização das aprendizagens e com um reduzido sentido de autorresponsabilização, características que se me afiguraram ideais para implementar as estratégias do *coaching*. Ao consultar o Projeto Curricular de Turma, confirmei o meu diagnóstico e observei que, entre as prioridades de intervenção do conselho de turma, se encontrava uma urgente intervenção no domínio socioafetivo, mais especificamente uma necessidade de desenvolver competências relativas ao exercício da cidadania, tais como responsabilidade, respeito, tolerância, cooperação, autoestima, autonomia, sentido crítico, auto e heteroavaliação, e tomada de decisões/resolução de problemas.

Seguiu-se a prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no Agrupamento de Escolas de Sátão, na turma 5.º B. Este período de prática pedagógica decorreu sob a orientação do professor Fernando Brandão e a supervisão do Dr. Mário Rocha, docente da Escola Superior de Educação do IPB. A turma era constituída por 22 alunos e tinha um elevado número de alunos com dificuldades, nomeadamente na disciplina de Inglês, motivo que levou o docente da disciplina a implantar na turma um tempo extra de 45 minutos por semana, como reforço curricular. Com efeito, no Projeto Curricular de Turma encontravam-se, no capítulo respeitante à definição de prioridades de intervenção no domínio do comportamento, os seguintes aspetos: desenvolver o poder de concentração e a capacidade de participação; promover o cumprimento das tarefas e o respeito pelas regras de convivência, dentro e fora da sala de aula; e promover a cooperação e o bom relacionamento com os colegas e os professores. No mesmo documento, na área reservada às principais dificuldades diagnosticadas, podia-se ler que havia falta de atenção/concentração por parte de alguns alunos relativamente à realização das tarefas na sala de aula (ocorrência de conversas de pares paralelas ao desenvolvimento das atividades). Estas características da turma mostraram-me claramente que o *coaching* podia revelar-se útil na tentativa de maximizar a aprendizagem de alunos com este perfil, pois, só dando um papel mais central aos alunos no seu processo de aprendizagem e fomentando alguns valores essenciais (de forma a evitar

essas conversas paralelas), seria possível motivar os alunos e liderá-los na realização de atividades que visassem um enfoque comunicativo e mais centrado no aluno.

Perto do final do ano letivo, foi oferecida a estes alunos do 5.ºB a possibilidade de aprender Espanhol, em resultado da criação (e consequente aprovação em conselho pedagógico) de um clube de língua espanhola, destinado exclusivamente a alunos do 2.º Ciclo. Após algumas semanas em que se efetuaram as inscrições, foram enviados, aos encarregados de educação da referida turma, pedidos de autorização para que os seus educandos pudessem frequentar este clube. O clube acabou por contar com uma forte adesão dos alunos dessa turma, apesar de decorrer no último tempo letivo do dia e após uma aula de Educação Física. Este clube, dinamizado por mim, foi orientado pela professora e coordenadora do departamento de línguas do Agrupamento de Escolas de Sátão, Maria Emília Raposo, com a supervisão do docente Nelson Parra. Durante as cinco semanas em que o clube se desenvolveu, implementou-se o Programa de Espanhol para o 2.º Ciclo, adequando-se, adaptando-se e planificando-se as atividades, de forma a respeitar sempre o carácter do projeto em causa e de forma a manter os alunos sempre motivados e interessados até ao final. O facto de ser um clube permitiu adaptar e aplicar a estratégia do *coaching* ao escolher atividades dinâmicas que visassem não só o uso comunicativo da língua mas também que fomentassem o espírito de grupo, solidariedade e colaboração entre os alunos, como, por exemplo, os jogos. Resultado destas boas práticas foi o facto de o grupo estabilizar à volta dos 20 alunos, mesmo não sendo uma aula de carácter obrigatório.

Em seguida, já no ano letivo de 2011/2012, implementou-se a prática de ensino de Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na turma do 4.º ano de escolaridade da Escola de Santa Clara, em Bragança. Este projeto de sensibilização para a língua espanhola neste ciclo de estudos iniciou-se a 13 de outubro de 2011, realizando-se, semanalmente uma sessão de 60 minutos às quintas-feiras. Estas aulas contaram com a orientação da professora da turma, Dora Afonso, e a supervisão do Professor Nelson Parra. Face à ausência de um Programa para o Ensino do Espanhol no 1.º Ciclo, planificaram-se as aulas adequando-se e adaptando-se os objetivos e as finalidades do Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo.

Nesta sequência, e aproveitando a mesma escola e turma, implementou-se a prática de ensino de Inglês no 1.º Ciclo. Embora esta prática fosse inicialmente prevista para cinco semanas letivas, a sua duração foi de seis semanas, visto que a última semana de aulas do primeiro período coincidiu com a preparação de atividades da quadra natalícia. Tratando-se de uma turma do quarto ano de escolaridade, esta tinha duas horas de Inglês por semana,

estando, assim, as duas horas a cargo do professor estagiário. Estas aulas decorriam às terças-feiras, das 11h às 12h, e às quartas-feiras, das 15h às 16h. Feita uma análise ao perfil da turma, verificou-se que esta adquiria facilmente uma língua estrangeira e esta assunção levou à escolha de atividades que permitiram ao aluno ser o agente central no seu processo de aprendizagem e que consequentemente privilegiaram a sua autonomia. Sabendo que para alunos desta idade, a investigação teórica e o programa, que dela faz eco, recomendam o predomínio do lúdico, optou-se por uma maioria de atividades de carácter mimético, musical e de simulação, que cumulativamente, são preconizadas pelo *coaching*.

Por último, implementou-se a prática de ensino de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Esta prática teve lugar na EB 2,3 Paulo Quintela, também na cidade de Bragança. Para este estágio, foi utilizada a turma B do 8.º ano de escolaridade e contei com a orientação da Professora Josefina Carneiro, docente de Inglês da turma, e com a supervisão pedagógica do Dr. Mário Rocha. Esta turma tinha uma carga horária de três horas semanais, distribuídas por um bloco de 90 minutos, às terças-feiras, das 8h30 às 10h, e um tempo de 45 minutos, às quintas-feiras, das 14h35 às 15h20.

A turma era constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos. De entre as várias características que estes alunos tinham e que os aproximam de outros alunos com idade semelhante, sobressaía, porém, uma timidez pouco habitual que não os predispunha para o desejável à-vontade tão necessário à prática da interação oral. Assim, também aqui me parecia haver lugar para o *coaching*, na medida em que este assenta num trabalho que desenvolve a motivação e a autoconfiança dos alunos, graças à escolha de atividades o mais personalizadas possível e a uma postura mais encorajadora e insistente por parte do docente. Este trabalho contínuo permitiu registar uma crescente participação oral por parte dos alunos, um crescente à-vontade no uso da oralidade e um consequente aumento da proficiência na língua estrangeira.

2.2. Descrição e análise das aulas

2.2.1. As práticas de ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A minha prática de ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na turma do 4.º ano da Escola de Santa Clara, em Bragança, sob a orientação da professora Dora Afonso. Apesar de, nesse ciclo de estudos, o ensino do Inglês ser uma disciplina de carácter não curricular, a instituição adotou um manual para o ensino da disciplina, o *Bugs*. Sob recomendação da professora, procurei seguir esse manual e introduzir uma série de

atividades, de forma a facilitar a integração e a promoção dos pressupostos do *coaching* na sala de aula.

Depois de analisar o perfil da turma, condição essencial para implementar com sucesso as estratégias de *coaching* indicadas para o grupo, verifiquei que esta era heterogénea e algo conversadora. Terei sido informado pela mesma docente que este grupo de alunos possuía um espírito muito competitivo e que se interessava muito por atividades que envolvessem a música e a mímica.

Tendo em conta esses dados, procurei complementar e adaptar as atividades do livro recomendado, de forma a torná-las mais comunicativas, permitindo maior autonomia aos alunos, de modo a que estes se tornassem agentes centrais do seu próprio processo de aprendizagem. Sabendo-se que os programas para o Ensino Básico recomendam o predomínio do lúdico nestas idades, optei por atividades de carácter mimético, musical e de simulação, que, cumulativamente, seriam preconizadas pelo *coaching*. A seleção e a planificação das atividades encontram-se representadas no quadro n.º 1:

Data da aula	Atividade
22 – 11 - 2011	<i>Everyday actions – Flashcards</i>
23 – 11 - 2011	<i>The story of Super Samantha</i>
29 – 11 - 2011	<i>Guessing game – What am I doing?</i>
06 – 12 - 2011	<i>Miming game – describing present actions</i>
07 – 12 - 2012	<i>Song – Everyday actions</i>

Quadro 1 – Planificação síntese das atividades selecionadas

Descrevo e analiso, de seguida, as atividades acima mencionadas, onde foi possível aplicar as estratégias de *coaching*. Cada atividade teve como ponto de partida a utilização dos modelos, devidamente adaptados à minha prática de ensino, de Bou Pérez para a prática do *coaching*. O preenchimento desse modelo requer uma reflexão prévia do que se pretende com a atividade e focaliza pontos como a meta a atingir e as respetivas ações, estratégias e meios para o alcançar.

➤ **Flashcards – Everyday actions**

Atividade: <i>Everyday actions – Flashcards</i>	
Data: 22 de novembro de 2011	
Metas : - Apresentar vocabulário relacionado com ações do dia-a-dia. - Introduzir os <i>active verbs</i> – playing/making/writing/reading/drawing/doing	
Ações: -Usar flashcards para apresentar vocabulário.	Meios: - Flashcards - Livro do aluno

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta atividade serviu de ponto de partida para a nova unidade temática “*Everyday actions*” e teve como objetivo final permitir aos alunos que identificassem ações da vida quotidiana usando a língua inglesa.

No início da atividade, que se referia ao uso de *flashcards*, o professor mostrou aos alunos um cartão de cada vez, com o propósito de que estes identificassem a ação. Depois de identificados os cartões, o professor disse em voz alta a ação e os alunos repetiram as suas palavras. Em seguida, utilizando os mesmos *flashcards*, o professor fixou-os no quadro e colocou na sua secretária mais seis *flashcards*, embora estes apenas contivessem a definição da ação por escrito. O professor chamou, então, um aluno de cada vez e pediu-lhes para escolher um *flashcard* com uma definição e para o colocar junto da imagem com a ação correspondente. Decorrida esta atividade, de forma a consolidar o vocabulário aprendido, os alunos realizaram uma série de outras atividades propostas no livro do aluno.

Análise crítica: A utilização de *Flashcards* neste ciclo de estudos constitui um dos vários materiais recomendados pelo Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Ao nível da aprendizagem da língua estrangeira, esta representa uma maneira de os alunos associarem a imagem ao seu significado e adquirirem, de forma natural, o significado da palavra. Neste caso, tratando-se da utilização de *action verbs*, em situações como “*doing a jigsaw*” ou “*making a cake*”, permite-se aos alunos que adquiram a língua estrangeira de forma mais relaxada, na medida em que se concentram mais no processo que leva à conclusão da atividade do que no conteúdo linguístico que têm de aplicar.

Aspetos positivos: A utilização de *flashcards* com imagens diferenciadas permitiu envolver os alunos na aprendizagem da língua estrangeira, tendo estes demonstrado um maior interesse

e uma maior motivação nesse processo. O uso destes cartões revelou-se, ainda, uma ferramenta útil no estímulo da expressão oral dos alunos, uma vez que, ao repetirem as palavras do professor, estes tiveram a oportunidade de ser expostos à sonoridade e à pronúncia da língua inglesa.

Aspetos negativos: Verificou-se que a utilização de *flashcards* não deve ser feita de forma excessiva, na medida em que o interesse e motivação, inicialmente despoletados pela novidade dos materiais, rapidamente se converteram em aborrecimento e consequente falta de interesse dos alunos. Esta ação, por outro lado, pode também representar um processo lento de aquisição de vocabulário na língua estrangeira, pois, segundo Carter, não é recomendável o ensino de mais de seis palavras, ou estruturas, de cada vez para principiantes, sob pena de se vir a criar um cemitério de palavras (2001:42).

➤ The Story of Super Samantha

Atividade: <i>Reading activity</i>	
Data: 23 de novembro de 2011	
Metas : - Consolidar as estruturas e vocabulário aprendido. - Desenvolver a compreensão auditiva e expressão oral dos alunos.	
Ações: - Ouvir e ler o texto The Story of Super Samantha.	Meios: - Leitor de CD's - CD do livro. - Livro do aluno

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: A atividade *The Story of Super Samantha* surgiu na sequência de uma apresentação de vocabulário através do uso de *flashcards* onde os alunos tinham de utilizar, também, as estruturas “*What am I doing?*”/ “*I’m...*”.

De início, com os livros fechados, o professor colocou um CD com a gravação e os alunos ouviram atentamente a história. Em seguida, o professor pediu aos alunos para que abrissem os seus livros na página 11, apresentando-lhes a história da Super Samantha. O professor leu a história de forma pausada para permitir que os alunos repetissem a leitura depois de ele. Por último, o professor escolheu alunos para desempenhar as personagens da história, e, sem intervir na ação, deixou que os alunos criassem uma representação do diálogo à turma. Realizou-se, posteriormente, um exercício de interpretação de texto.

Análise crítica: A utilização do texto/história revelou-se uma ferramenta muito importante para o aluno no processo de aquisição da língua estrangeira, na medida em que representou uma mais-valia não só na aquisição e consolidação de vocabulário, mas também, na própria escrita das palavras. A audição e leitura da história da Super Samantha permitiu aos alunos desenvolverem tanto a compreensão oral como a produção oral.

Aspetos positivos: Além do desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão orais, a forma como o professor decidiu dar “corpo” ao texto, como sugere Bou Pérez, através do uso de vozes específicas para cada personagem e respetivos gestos, fez com que os alunos se envolvessem na atividade, permitindo, de certa forma, motivar e melhorar a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, fazer com que eles mesmos quisessem representar o diálogo para toda a turma. Este facto possibilitou aos alunos uma maior autonomia no uso da língua estrangeira.

Aspetos negativos: Embora a generalidade dos alunos fosse capaz de interpretar as personagens do diálogo, verificou-se que a timidez de alguns, no momento da expressão oral, foi mais forte, revelando-se um obstáculo. Como solução, o professor prestou apoio individualizado a esses alunos de modo a incentivá-los a expressar-se na língua estrangeira.

➤ “What am I doing?”/ “I’m...”

Atividade: <i>Guessing Game</i>	
Data: 29 de novembro de 2011	
Metas :- Perguntar e dizer o que estão a fazer.	
Ações: - Promover/incentivar a interação entre os alunos.	Meios: - Flashcards - Cards

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta atividade surge na sequência de uma breve recapitulação de vocabulário relacionado com a unidade temática *Everyday Actions* (Super Samantha). Para começar, o professor distribuiu aos alunos, de forma aleatória, um cartão amarelo ou azul, sendo que: a) os cartões amarelos tinham escrito a pergunta “*What are you doing?*”; b) os cartões azuis continham uma imagem de uma determinada ação (*writing a letter; doing a*

jigsaw; making a cake; watching tv; playing cards). Em seguida, os alunos que possuíam um cartão amarelo tinham de procurar um aluno com o cartão azul e estabelecer uma comunicação. Posteriormente, quem tinha um cartão amarelo teve de trocar com um aluno que tinha um cartão azul, de forma a inverter os papéis. Por último, realizada esta atividade de prática oral, os alunos avançaram para a realização de um exercício escrito no livro de atividades.

Análise crítica: A realização desta atividade permitiu aos alunos desenvolverem a sua expressão oral e a autonomia no uso da língua estrangeira. Os cartões azuis e amarelos disponibilizados pelo professor representaram, teoricamente, as ferramentas necessárias para que o aluno desempenhasse o seu papel na atividade com sucesso, seguindo assim os pressupostos do *coaching* argumentados no capítulo 1.2.2. deste relatório.

Aspetos positivos: Esta atividade deu a oportunidade aos alunos de assumirem uma posição central e ativa no seu processo de aprendizagem, estimulando, consequentemente a autonomia e a responsabilização do aluno. O professor ocupou, assim, um papel secundário ao ser apenas facilitador de recursos e mediador no desenvolvimento da atividade.

Aspetos negativos: Embora quase todos os alunos fossem autónomos no uso da língua estrangeira, verificou-se que foi necessário o apoio personalizado a alguns alunos devido a dificuldades na aquisição da língua estrangeira. Ao nível comportamental, é de registar apenas algum ruído de fundo durante a realização da atividade.

➤ Describing present actions

Atividade: <i>Mime Game</i>	
Data: 6 de dezembro de 2011	
Metas : - Identificar corretamente ações presentes.	
Ações: - Realização do jogo da mímica.	Meios: - Flashcards

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: O *ming game* foi o culminar de uma sequência de atividades de prática controlada. Nesta atividade, o professor dividiu a turma em dois grupos, isto é, entre rapazes e raparigas. Em seguida, o professor colocou em cima da secretária vários *flashcards* com a face virada para a mesa e, posteriormente, chamou de forma alternada um rapaz e uma rapariga para escolher de forma aleatória um cartão. Por último, o aluno representou a ação que estava presente na imagem do *flashcard* escolhido para que os colegas pudessem adivinhar.

Análise crítica: Esta atividade consistia na realização de um jogo de mímica. Embora este tipo de atividades esteja associada ao lúdico, como preconiza o Programa de Generalização do Inglês para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta é também geradora de conhecimentos e aprendizagens. Este jogo estimulou a criatividade e imaginação dos alunos, ao mesmo tempo que permitiu a interação entre eles. Por fim, esta atividade permitiu a criação de um bom ambiente de trabalho, que, conseqüentemente, permitiu aos alunos utilizar o vocabulário adquirido de uma forma descontraída.

Aspetos positivos: O facto de a mímica ser uma atividade que correspondia ao gosto deste grupo de alunos, permitiu, neste caso, que todos participassem com satisfação. A criação de um bom ambiente de trabalho é impulsionadora de uma boa aprendizagem. Esta atividade permitiu, ainda, promover a interação entre alunos e torna-los mais dinâmicos e ativos no seu processo de aprendizagem.

Aspetos negativos: De modo a tornar a atividade mais competitiva, a turma foi dividida em dois grupos - rapazes e raparigas. Desta forma, sempre que fosse um rapaz a representar a ação, apenas as raparigas podiam responder e vice-versa. Contudo, esta tentativa de dinamizar a atividade esbarrou com o excesso de competitividade de alguns alunos que revelaram problemas na aceitação da derrota. Este tipo de reação foi contrário às expectativas iniciais da atividade, na medida em que o *coaching* serviria precisamente para o oposto, criando valores de grupo, de solidariedade e de responsabilidade.

➤ **Singing a Song – Super Samantha**

Atividade: <i>Singing a Song</i>	
Data: 7 de dezembro de 2011	
Metas :- Estimular a expressão oral dos alunos (pronúncia). - Identificar as ações do presente	
Ações: - Ouvir e cantar uma música identificando, em simultâneo, as respetivas ações.	Meios: - Gravador Audio - CD

(Modelo para a definição de ações e metas recomendado por Bou Pérez)

Descrição da atividade: O uso da canção serviu como ponto de partida para uma sequência de atividades realizadas no caderno de atividades dos alunos. Para começar, os alunos ouviram uma canção uma vez. Em seguida, o professor pediu aos alunos para que abrissem os seus livros na página que tinha a letra da música. O professor leu em voz alta a letra da canção, ao mesmo tempo que os alunos a repetiram, identificando a ação. Por último, o professor colocou uma segunda vez a canção a tocar e, cantando em grupo, fizeram o gesto que identifica a ação em simultâneo.

Análise crítica: O uso da canção está contemplado nos programas para o Ensino Básico pelo seu carácter motivador e até afetivo, na medida em que representa uma ferramenta útil para tornar a aprendizagem prazerosa para os alunos. Em termos de aprendizagem da língua estrangeira, esta atividade permitiu aos alunos que adquirissem e consolidassem o vocabulário na língua estrangeira através da memorização e da repetição. Esta estratégia permitiu, ainda, estimular a expressão oral dos alunos na medida em que estes desenvolveram aspetos como a pronúncia e a fonética.

Aspetos positivos: O facto de cantarem e ao mesmo tempo fazerem o gesto da ação, permitiu aos alunos desenvolverem, em simultâneo, as competências de compreensão auditiva e ainda, de expressão oral. Esta atividade revelou-se ainda importante para o professor, na medida em que lhe proporcionou *feedback* importante sobre a aprendizagem dos alunos. Pois se o aluno diz ao mesmo tempo o nome da ação e faz o respetivo gesto significa que o aluno compreendeu o significado da palavra, e significa conseqüente, que adquiriu a língua com sucesso.

Aspetos negativos: Não se registaram aspetos negativos na realização da atividade.

2.2.2. As práticas de ensino do Espanhol no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O ensino de Espanhol no 1.º Ciclo ainda não faz parte do nosso sistema educativo, no entanto, graças à Escola de Santa Clara e à professora Dora Afonso, foi possível dar forma a este projeto de sensibilização dos alunos da escola à aprendizagem da língua espanhola.

Estas aulas foram implementadas na turma do 4.º ano, a mesma utilizada para a minha prática de Inglês. O facto de esta aula ser lecionada no último tempo do dia podia representar um fator negativo, tendo em conta o desgaste natural dos alunos, contudo esta situação representou uma oportunidade, ou até um desafio, para seleccionar e implementar atividades adequadas, de modo a manter o grupo motivado, feliz e disponível para a aprendizagem de mais uma língua estrangeira.

Como já foi referido, dado a inexistência de um Programa de Espanhol para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, optámos por nos basear nas finalidades e métodos propostos pelo Programa de Generalização do Inglês no 1.º Ciclo, sendo aquele que melhor se adequa ao contexto em causa. O facto de ser um projeto de sensibilização à língua permitiu-me uma maior flexibilidade no desenho das aulas e na seleção de atividades que favorecessem a comunicação e, ao mesmo tempo, facilitassem a prática do *coaching*.

Segue-se, assim, a descrição e análise das aulas em que se implementaram estas estratégias. Foram ainda adaptados e utilizados os modelos para a definição de metas e ações recomendados por Bou Pérez. Apresenta-se no quadro seguinte o cronograma dessas aulas e das atividades seleccionadas para cada aula:

Data da aula	Atividade
13/10/2011	<i>Los dias de la semana y los meses del año</i>
20/10/2011	<i>Saludos y despedidas – Juego de Papeles</i>
03/11/2011	<i>Actividade de Compresión Auditiva</i>
17/11/2011	<i>Los numerales – Juego Didáctico</i>

Quadro 2 – Cronograma das aulas e das atividades seleccionadas

➤ *Los días de la semana y los meses del año*

Atividade: <i>Sopa de Letras</i>	
Data: 13 de outubro de 2011	
Metas : - Dizer os dias da semana e os meses do ano em Espanhol. - Estimular a expressão oral e escrita dos alunos.	
Ações: - Apresentação de cartazes com os dias da semana e meses do ano. - Realização de uma sopa de letras.	Meios: -Ficha de trabalho com uma sopa de letras.

(Modelo de definição de metas e ações de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Para começar, o professor disse aos alunos que estava com problemas de memória e que, por isso, não se lembrava sequer que dia era. Os alunos aproveitaram de imediato a oportunidade para intervir e participar no diálogo e responderam ao professor. Confrontado com a resposta dos alunos, o professor ficou esclarecido e continuou o diálogo dizendo que não se lembrava do dia da semana, mas agora, na língua espanhola. Visto que a maioria dos alunos já tinha tido aulas de Espanhol no ano letivo anterior, chegou à resposta desejada, isto é, *Jueves*. De imediato, o professor escreveu *Jueves* no quadro e explorou a situação de modo a obter o dia, mês e o ano, escrevendo consequentemente a data no quadro.

Sabendo-se que era a primeira aula e que havia a necessidade de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para a aprendizagem desta língua, o professor apresentou um cartaz com os dias da semana e com os meses do ano com imagens de desenhos animados. A utilização deste cartaz revelou-se uma ferramenta útil para explorar o vocabulário relacionado com o tema. Como é normal em crianças desta idade, o recurso à língua materna revelou-se um instrumento facilitador para que o aluno compreendesse o significado das palavras e conseguisse estabelecer, na sua mente, relações entre si, criando um grupo lexical. Após o reconhecimento de vocabulário e tendo em vista o desenvolvimento da proficiência fonética dos alunos, o professor disse em voz alta o dia da semana e os meses do ano e os alunos repetiram em coro.

Em seguida, o professor distribuiu uma ficha de trabalho com uma sopa de letras de forma a consolidar e trabalhar o vocabulário aprendido. A sopa de letras permitiu aos alunos identificar o vocabulário e posteriormente escrevê-las numa coluna abaixo de forma a produzir por escrito a palavra.

Análise crítica: O espaço e o tempo destinados ao diálogo inicial revelaram-se importantes para a criação de uma relação empática e de confiança com os alunos de forma a tomar conhecimento dos seus gostos e interesses. Estes critérios, já mencionados por Bou Pérez, são úteis para a planificação de atividades e para a adequação de estratégias de aprendizagem. Quanto ao conhecimento da língua estrangeira, a sopa de letras permitiu aos alunos consolidar o vocabulário aprendido, através da sua identificação e reconhecimento, permitindo-lhes produzir essa palavra por escrito. No cômputo geral, esta atividade impulsionou o desenvolvimento das competências orais e escritas do aluno.

Aspetos positivos: A sopa de letras permitiu, no geral, manter os alunos motivados e possibilitou que alguns alunos melhorassem a sua confiança no uso da língua. Na verdade, assim que reconheciam e identificavam uma palavra, os alunos sentiam-se felizes e faziam questão de o dizer em voz alta ao professor. Isto significa que o facto de os alunos poderem encontrar uma palavra era fonte de motivação e de força para a busca da palavra seguinte.

Aspetos negativos: No desenvolver da atividade da sopa de letras, verificou-se que a turma era pouco homogénea, possuindo, como seria de esperar, alunos com diferentes velocidades de aprendizagem. Esta situação fez com que alguns alunos terminassem muito rápido a atividade proposta e insistissem, depois, em ajudar os colegas com mais dificuldades, mesmo quando o objetivo era que todos os alunos conseguissem realizar a atividade de forma individual, para que todos se sentissem capazes de o fazer, melhorando a autoconfiança. Tendo em conta as características do grupo, uma alternativa possível a esta atividade seria a utilização de uma canção sobre os dias ou meses do ano, pois esta envolveria toda a turma e seria uma forma motivante de iniciar o contacto dos alunos com a língua.

➤ *Saludos y despedidas – Juego de Papeles*

Atividade: <i>Juego de Papeles</i>	
Data: 20 de outubro de 2011	
Metas : - Cumprimentar e despedir-se corretamente em Espanhol.	
Ações: - Identificar as estruturas corretas. - Construção de cartazes. - Realização de pequenos diálogos.	Meios: -Cartolinas brancas -Lápis de cor

(Modelo de definição de metas e ações de Bou Pérez)

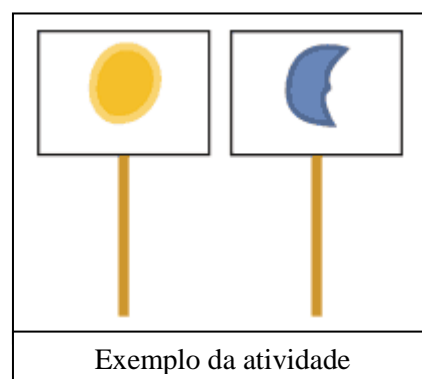
Descrição da aula:Esta aula foi subordinada ao tema *Saludos y despedidas* e pretendia-se, sobretudo, que os alunos adquirissem vocabulário e expressões relacionadas com o tema (*Hola; Buenos dias, buenas tardes, buenas noches, adiós, hasta mañana y hasta luego*) e, no final da aula, fossem capazes de cumprimentar e de se despedirem corretamente em Espanhol.

Tendo em conta a duração da aula, 60 minutos, e as características da turma, o modelo de aula adotado foi o *Enfoque por tareas*, destacando-se assim três fases de aula, a actividade de *pretarea*, *actividades de tarea sencilla* e, por fim, a *tarea final*.

Como *pretarea* – partindo de um cartaz, para introduzir e apresentar novo vocabulário relacionado com o tema Saludos e despedidas, como por exemplo, *hola, buenos dias, buenas tardes, buenas noches, adiós, hasta mañana y hasta luego*. Após a compreensão desse vocabulário por parte dos alunos, em seguida o professor dizia em voz alta essas palavras e os alunos ouviam e repetiam de imediato.

Numa segunda fase, e de forma a consolidar o vocabulário adquirido na atividade anterior, foi distribuída uma ficha de trabalho (apêndice 1) com exemplos de diálogos em que se tinha de preencher os espaços em branco com as palavras corretas. A visualização destes diálogos permitia aos alunos uma melhor preparação para atividade seguinte, isto é, a tarefa final.

Por último, como tarefa final da aula, foi escolhido um *Juego de Papeles*. Este modelo de atividades seguia um padrão comunicativo e, segundo Littlewood (1996), possibilitaria, ao aluno, imaginar uma situação que poderia acontecer fora da sala de aula, sendo pedido ao aluno que assumisse um papel na ação, usando a sua identidade ou uma identidade simulada, comportando-se de acordo com a realidade imaginada. Assim, tendo em conta as características dos miúdos e o gosto pelo mexer e pelo fazer, foi-lhes distribuída uma cartolina retangular branca, do tamanho de metade de uma folha A4, onde teriam de escrever e desenhar, de seguida, *el sol* ou *la luna*. Os rapazes desenhariam um sol e as raparigas a lua, colocando-lhes uma palha de modo a segurar a referida cartolina obtendo o que está na imagem.



De forma a participar com os alunos na atividade, o professor também desenhou o sol numa cartolina, com o objetivo de integrar o grupo dos rapazes.

Terminando as cartolinas e sob a forma de um diálogo orientado pelo professor, os rapazes levantavam os seus cartazes com o sol, ao que as raparigas respondiam

cumprimentando com *Buenos dias Sol*; depois as raparigas levantavam as suas luas e os rapazes cumprimentavam dizendo *Buenas noches luna*.

Análise crítica: A utilização do cartaz revelou-se como ferramenta de apoio para a prática comunicativa da língua, na medida que, como nos refere Littlewood (1996), os alunos deram vida a uma nova personagem com um papel específico na atividade, isto é, os rapazes adotaram o papel de sol enquanto as raparigas a lua, durante o diálogo. O facto de estarem a dar vida a uma outra personagem, salvaguardados pelo cartaz, funcionou quase como uma máscara, verificando-se que os alunos perderam alguma da sua timidez inicial, praticando assim a língua estrangeira numa perspetiva comunicativa.

Aspetos positivos:

Com esta atividade foi possível estimular a expressão oral dos alunos e, consequentemente, fazer com que aplicassem corretamente o vocabulário e estruturas adquiridas, ao mesmo tempo que foram trabalhados aspetos como a fonética e a pronúncia.

Aspetos negativos: Embora seja uma atividade positiva, na medida que envolve toda a turma, este facto, pode originar, ao nível do comportamento, alguma agitação e desconcentração, numa primeira fase e durante a elaboração dos cartazes.

➤ *Actividad de comprensión auditiva*

Atividade: <i>Canção “la reina del pop”</i>	
Data: 3 de novembro de 2011	
Metas : - Compreender o vocabulário de uma canção dos <i>La Oreja de Van Gogh</i> . - Uso dos verbos no presente do indicativo.	
Ações: - Ouvir e cantar a canção “ <i>la reina del pop</i> ” - Realizar uma ficha de trabalho sobre a canção.	Meios: -Videoclip -Projektor

(Modelo para a definição de metas e ações)

Descrição da aula: Esta aula de 60 minutos teve como objetivo fazer uma abordagem simples a alguns verbos no presente do indicativo espanhol, através de uma canção.

Esta aula começou com o professor a perguntar aos alunos se conheciam a banda de música *pop* espanhola – *La Oreja de Van Gogh*. Os alunos, desconhecendo esta banda, manifestaram a sua curiosidade para saber quem eram e para ouvir uma música deles. Em seguida o professor projetou, então, uma fotografia da banda.

Como atividade pré-comunicativa, o professor distribuiu um folheto com um breve texto com uma breve apresentação do grupo e com a letra da música que iam ouvir mais tarde (apêndice 2). Durante a leitura desse texto, o professor chamou a atenção para algum vocabulário e expressões específicas que seriam relevantes para as atividades seguintes.

Em seguida, após a apresentação da banda, o professor passou o *videoclip* uma primeira vez. Prevendo a reação de satisfação dos alunos e posterior pedido para uma segunda visualização, o professor aproveitou para ceder intencionalmente ao pedido dos alunos mas lançando um desafio pelo meio, isto é, ouvir uma segunda vez na condição de completarem os espaços da letra da música que todos tinham no folheto previamente distribuído. Após a correção da ficha de trabalho, aproveitou-se o dinamismo da canção para cantar, todos juntos, a canção e criar uma coreografia.

Análise crítica: A utilização desta canção em específico incide no facto de ser uma canção com vocabulário simples e de fácil compreensão. Deste modo, a canção permitiu a criação de uma *actividad de auditiva*, catalogada por Gil-Torresano como sendo tipologia de *Escucha Atenta*, isto é, uma atividade de compreensão que requer um processamento rápido e uma reação imediata do aluno no preenchimento de vazios de informação e, por consequência, desenvolver a competência auditiva dos alunos. Verificou-se, assim, que os alunos compreenderam o vocabulário da canção, quase sem que se apercebessem, o que lhes permitiu contactar e trabalhar alguns verbos no presente do indicativo ao terem de os escrever na ficha de trabalho. O facto de os alunos possuírem a letra da canção após completarem os espaços, fez com que fosse possível cantar a música e, consequentemente, estimular a expressão oral dos alunos.

Aspetos positivos: A canção permitiu aos alunos adquirir e identificar novo vocabulário, possibilitando-lhes também o desenvolvimento de competências auditivas e de oralidade, no decurso da atividade de compreensão auditiva e no âmbito da prática, em grupo, da canção. A atividade revelou-se culturalmente rica, pois os alunos conheceram uma banda de música *pop* de grande sucesso nos últimos anos em Espanha.

Aspetos negativos: Registaram-se algumas dificuldades de compreensão relativamente a algum vocabulário. No entanto, foram encontradas alternativas com recurso à comunicação verbal, através da repetição do vocabulário ou pela utilização de sinónimos, e com a ajuda da comunicação não-verbal, com o uso da linguagem gestual para apoiar o aluno a atribuir um significado à palavra. Ao nível do comportamento, registar-se-ia apenas uma certa ansiedade para ouvir o mais rapidamente possível a música selecionada.

➤ *Los numerales cardinales: Juego didáctico – El bingo*

Atividade: <i>Juego didáctico – El bingo</i>	
Data: 17 de novembro de 2011	
Metas : - Consolidar a aprendizagem dos números cardinais. - Identificar e dizer corretamente o número em Espanhol.	
Ações: - Identificar e dizer os números em Espanhol.	Meios: -Cartões de bingo. -Papéis com números de 1 a 20.

(Modelo para a definição de metas e ações recomendado por Bou Pérez)

Descrição da atividade. Esta aula teve como tema principal *Los numerales cardinales* e o objetivo principal era fazer com que no final da aula os alunos fossem capazes de identificar e dizer corretamente os números de 1 a 20 na língua espanhola.

Esta atividade surgiu na sequência de uma atividade de motivação (audição da canção *un, dos, três, María*). Em seguida, o professor distribuiu aos alunos um cartão retangular branco, dividido em nove espaços vazios. Os alunos, por sua vez, tinham de escolher e preencher os quadrados brancos com nove números escolhidos por eles.

Depois de os alunos completarem os seus cartões, o professor colocaria, num saco, vinte papelinhos com os números de 1 a 20. Em seguida, de forma orientada, cada aluno tirava um papelinho, de cada vez, e teria de ler o número que tinha saído à turma. O primeiro aluno que completasse o seu cartão tinha de dizer Bingo.

Análise Crítica: A escolha do Bingo como atividade principal da aula deveu-se, maioritariamente, às características do grupo de alunos, isto é, o grupo caracterizava-se pelo seu gosto por atividades que visassem a competição. A opção por possibilitar aos alunos criar o seu próprio cartão foi uma estratégia adotada para que este se sentisse parte do processo de

aprendizagem, como sustenta Bou Pérez, quando afirma que a função principal do *coach* é, simplesmente, facilitar as ferramentas necessárias ao aluno para que este possa realizar a atividade. Deste modo foi possível promover a responsabilidade do aluno, pois foi ele que teve de ser ativo e criar o seu próprio cartão para poder participar no jogo. Esta atividade permitiu que os alunos aprendessem a língua espanhola de forma lúdica, como está preconizado nos programas para este ciclo de ensino. Em suma, foi possível estimular a expressão oral dos alunos, permitindo-lhes que memorizassem e praticassem os números em Espanhol, num ambiente de total descontração e competição.

Aspetos positivos: Este grupo manifestou imediatamente interesse e ansiedade pela realização da atividade. Dada a possibilidade de fazerem os seus próprios cartões, com números escolhidos por eles, permitiu que os alunos melhorassem a sua confiança rumo à vitória final no jogo. A escolha desta estratégia, para esta atividade, pretendeu promover a responsabilidade do aluno, como defende Bou Pérez. Com vista ao desenvolvimento da expressão oral do aluno, recortou-se vinte papéis para um saco, tendo cada um deles um número, que deveria ser retirado por cada aluno, sendo este incentivado a ler em voz alta o número que lhe tinha saído.

Aspetos negativos: Apesar do entusiasmo pela realização da atividade, a competitividade e o mau perder fizeram com que no final alguns alunos tivessem atitudes comportamentais menos adequadas. Alguns alunos mostraram também dificuldades em saber comportar-se, mostrando sempre muita excitação quando acertavam num número do cartão.

Deste modo, tendo em conta que o *coaching* visa também o fomento do trabalho de grupo, a atividade não se revelou adequada nessa promoção. Foi também sugerido pelo professor orientador que se substituíssem os cartões em brancos por cartões coloridos e com números de forma a tornar a atividade visualmente apelativa.

2.2.3. As práticas de ensino do Inglês no 2.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino do Inglês no 2.º Ciclo teve lugar no Agrupamento de Escolas de Sátão e realizou-se numa turma do 5.º ano do Ensino Básico. Embora fosse docente desta escola, não possuía qualquer conhecimento ou informações sobre a turma utilizada para esta prática de ensino. O primeiro contacto com a turma foi muito agradável e permitiu, imediatamente, a criação de uma relação empática.

Um dos requisitos necessários para que se implementem, com sucesso, as estratégias do *coaching* na sala de aula, é o professor ter perfeita consciência do perfil da turma, por outras palavras, ter conhecimento dos pontos fortes e fracos, de modo a poder selecionar e implementar as estratégias com maior eficácia. Na sequência da análise que fiz, pude verificar que a turma tinha muitas dificuldades na aquisição da língua estrangeira, sobretudo na expressão oral. No geral, os alunos eram pouco autónomos e não eram capazes de usar a língua estrangeira, ora por timidez ora por falta de conhecimentos. As minhas estratégias incidiram na criação de um ambiente agradável, na tentativa de melhorar a autoconfiança dos alunos e de modo a incrementar a utilização da língua estrangeira na sala de aula.

Quanto à preparação das aulas a implementar, o professor cooperante deu-me toda a liberdade para a seleção de atividades a desenvolver, aconselhando apenas que seguisse, em simultâneo, as atividades do manual adotado, dado que se registava um ligeiro atraso na planificação. A preparação destas atividades teve em conta as finalidades e objetivos propostos pelo programa de Inglês para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, adotando, sempre que possível, a metodologia recomendada para os alunos desta faixa etária. Apesar de haver um número elevado de aulas, poucas aulas foram úteis para implementar as estratégias pretendidas, pois várias delas foram dedicadas à avaliação: a primeira à preparação do teste de avaliação, a segunda ao teste de avaliação, a terceira à sua entrega e correção, e a última, no final do período, à autoavaliação dos alunos. Registou-se também um feriado numa segunda-feira, 25 de abril, e ainda a participação da turma na Feira Medieval de Sátão, dedicada, nesse ano, à celebração dos 800 anos da assinatura do foral da Vila de Sátão.

Data da aula	Atividade
04/04/2011	<i>Body Parts – Song</i>
27/04/2011	<i>Describing people – Pair-work - What is he wearing?</i>
02/05/2011	<i>Identifying clothes - guessing game</i>
11/05/2011	<i>My favorite clothes – Board game</i>

Quadro 2 – Planificação síntese das atividades selecionadas

➤ **Body Parts**

Atividade: <i>Song</i>	
Data: 4 de abril de 2011	
Metas: - Identificar partes do corpo humano - Estimular a expressão oral dos alunos	
Ações: - Através do uso da canção, identificar as partes do corpo humano	Meios: - Canção

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: O uso da canção sobre o corpo humano representou o primeiro passo de uma aula dedicada ao tema do livro *Describing People*. Primeiramente, o professor colocou a canção do livro “My body” sobre o corpo humano e, em seguida, em conjunto com os alunos, identificou as partes do corpo que se encontravam na canção. Numa segunda audição da música, o professor projetou a versão *karaoké* e os alunos cantaram-na ao mesmo tempo que apontavam para a parte do corpo específico, sempre que houvesse referência a essa parte do corpo. Após esta atividade, o professor colocou no quadro várias imagens de partes do corpo humano com o objetivo de os alunos as identificarem e escreverem, ao lado da imagem, o termo correspondente. Seguiu-se, então, a realização de uma ficha de trabalho de forma a consolidar o vocabulário aprendido. Para terminar, como atividade de produção, os alunos, em pares, fizeram a descrição física do colega no caderno diário.

Análise crítica: Considerando o perfil da turma e o nível de conhecimentos que esta possuía, isto é, atendendo à falta de vocabulário requerido para este ciclo de estudos e à falta de confiança e excesso de resistência dos alunos em se expressarem na língua estrangeira, esta ação ter-se-á revelado como ideal para implementar uma das estratégias do *coaching* (ver 1.2.2). Assim, após o diagnóstico à turma, ao seu nível de conhecimentos e também do seu nível do comportamento (Fase 0), o professor escolheu a canção como estratégia de aprendizagem sabendo do gosto dos alunos pela música e definindo como objetivo principal que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o corpo humano (Fase 1). Em seguida, os alunos mostraram a sua satisfação por ouvirem a música e o professor observou a reação deles (Fases 2 e 3). O professor, ao explorar o vocabulário do corpo humano, confirmou que a maioria dos alunos não respondeu positivamente quando foi necessário atribuir um significado a uma palavra, mesmo sendo motivados para recorrer à língua

materna (Fase 4). Por fim, de forma a tornar a aprendizagem mais eficaz, o professor reviu as ações (Fase 5) e direcionou os alunos para uma nova fase na atividade, isto é, depois de o professor ter ajudado os alunos na compreensão do *input* (vocabulário relacionado com o corpo humano) encaminhou-os (Fase 6) para uma nova variante da atividade, propondo-lhes que, ao longo da canção, sempre que houvesse referência a uma parte do corpo humano, apontassem para essa mesma parte.

Pontos positivos: O uso da canção revelou-se uma estratégia de aprendizagem eficaz na medida em que permitiu não só motivar os alunos, mas também estimular o uso da língua estrangeira na sala de aula. A atividade revelou-se ainda útil para implementar, com sucesso, as fases do *coaching* de Bou Pérez, visto que permitiu ao professor rever as suas ações com objetividade e direcionar os seus esforços noutro sentido, tendo em vista a meta final, isto é, os alunos adquirirem vocabulário relacionado com o corpo humano.

Pontos negativos: Não se registaram aspetos negativos nesta atividade.

➤ Describing People

Atividade: Pair-work - What is he wearing?	
Data: 27 de abril de 2011	
Metas: - Identificar/descrever peças de vestuário. - Estimular a expressão escrita e oral dos alunos.	
Ações: - Descrever a personagem favorita da saga <i>Scooby-Doo</i>	Meios: - Caderno diário.

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta atividade foi o culminar de uma série de atividades subordinadas ao tema do vestuário. O professor começou a aula com a música do *Scooby Doo*, para, posteriormente, prosseguir para a leitura do texto *Scooby Doo*. Em seguida, os alunos realizaram uma sequência de atividades de compreensão escrita. Por fim, em pares, os alunos tiveram de escolher um dos elementos do grupo do *Scooby Doo* para fazerem a sua descrição no caderno diário. Para terminar, os alunos apresentaram os seus textos à turma.

Análise crítica: A saga *Scooby Doo* é um dos desenhos animados que cativa as crianças destas idades. Consequentemente, aproveitando a motivação dos alunos, o professor lançou-lhes o desafio de descreverem a sua personagem favorita. Deste modo, além de permitir aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos, a atividade possibilitou que os alunos desenvolvessem a sua expressão escrita e oral. Por fim, o facto de a atividade ter sido realizada em pares permitiu aos alunos com menos dificuldades ajudar os que tinham mais, promovendo assim, valores como a solidariedade e a entreajuda.

Pontos positivos: A atividade permitiu, na sua globalidade, estimular o desenvolvimento das quatro macrocompetências nucleares, isto é, a produção escrita, a compreensão escrita, a produção oral e a compreensão oral.

Pontos negativos: Embora a atividade fosse realizada em pares, possibilitando aos alunos recorrerem ao colega em caso de dificuldades, verificou-se que estes não conseguiam escrever um pequeno texto de forma autónoma e sem o apoio do professor. Esta situação levou a um consumo excessivo de tempo para a realização da atividade. Desta forma, chegou-se à conclusão que não foi a atividade ideal para o perfil da turma, sugerindo, neste caso, a produção de um texto com o apoio e intervenção dos alunos da turma, isto é, num diálogo orientado, os alunos descreviam os elementos do grupo *Scooby Doo* oralmente e o professor escrevia no quadro, de modo a permitir que os alunos passassem para o caderno diário.

➤ Identifying clothes

Atividade: <i>Guessing game</i>	
Data: 2 de maio de 2011	
Metas: - Consolidar o vocabulário relacionado com o vestuário. - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Adivinhar a opção correta.	Meios: - Powerpoint

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Para começar a aula, com o objetivo de recapitular o vocabulário aprendido na aula anterior, o professor projetou um powerpoint com imagens de várias peças de vestuário. Cada diapositivo tinha uma imagem e era acompanhada da pergunta “*What is this?*” e de três opções possíveis. Num diálogo orientado, o professor perguntava aos alunos

“*What is this? Is this a T-Shirt?* e os alunos respondiam “*No, It’s a hat*”. O professor só passava à imagem seguinte quando obtinha a resposta certa. Depois de relembrar o vocabulário aprendido, os alunos avançaram para a leitura de um texto e, posteriormente, realizaram atividades de compreensão e interpretação do texto. Para terminar, uma vez que o texto anterior falava sobre uma celebridade, fez-se a sua descrição física de forma oral.

Análise crítica: Esta atividade permitiu aos alunos consolidar o vocabulário relacionado com o vestuário. Tendo em conta as necessidades diagnosticadas na turma, isto é, deficiência de vocabulário e problemas na aquisição da língua estrangeira, insistiu-se de forma intensiva em estratégias variadas que facilitassem a sua aprendizagem, recorrendo muitas vezes à repetição e memorização. Deste modo, aproveitando as novas tecnologias e as boas condições tecnológicas que a escola oferecia, desenvolveu-se este formato de atividade de forma a incorporar um carácter mais dinâmico para envolver todos os alunos da turma.

Pontos positivos: O facto de a atividade ter tido o formato diferente do habitual, isto é, o aluno tinha ao seu alcance 3 opções de resposta, fez com que se tornasse apelativo e motivante para os alunos. Revelou-se ainda uma estratégia de aprendizagem eficaz, na medida em que permitiu aos alunos consolidar o vocabulário adquirido na aula anterior.

Pontos negativos: A excessiva repetição e a sua insistência em fazer com que os alunos memorizassem o vocabulário e algumas estruturas, fizeram-nos relembrar a tipologia de atividades dominantes durante o período do audiolinguismo, método marcado por uma abordagem de ensino de língua que consistia, basicamente, em atividades mecânicas de repetição e memorização.

➤ **My favourite clothes**

Atividade: <i>Board game</i>	
Data: 11 de maio de 2011	
Metas: - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Com o apoio de um tabuleiro e dois dados, um com cores e outro dado com imagens de peças de roupa, formular perguntas e obter respostas sobre gostos e preferências.	Meios: - Tabuleiro - Dois dados

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta atividade surgiu na sequência de uma breve apresentação de vocabulário relacionado com o vestuário. O professor distribuiu um tabuleiro com a pergunta “*Do you like _____?*” a cada dois alunos, juntamente com dois dados – um dado tinha uma face de cada cor (azul, verde, vermelho, amarelo, preto, laranja) e o outro dado tinha imagens de peças de roupa (calças, meias, vestido, sapatos, luvas, T-shirt). Para começar, o aluno tinha de lançar os dados e formular a pergunta para o seu colega do lado, como por exemplo, caso saísse um dado com uma face verde e outro dado com a imagem de umas calças, o aluno tinha de perguntar “*Do you like green jeans?*”. No mesmo cartão, havia duas respostas escritas e o colega tinha de responder utilizando uma das duas estruturas, isto é, “*Yes, I do*” ou “*No, I don’t*”. Após a realização desta atividade, procedeu-se à leitura e análise do texto do livro do aluno “*The new T-Shirt*”. Por último, os alunos realizaram dois exercícios de interpretação do texto.

Análise crítica: Esta atividade tinha como objetivo principal atribuir um papel mais ativo aos alunos e estimular a prática comunicativa da língua. Deste modo, e considerando o número elevado de alunos com dificuldades, o professor disponibilizou material de apoio para que os alunos superassem, de forma autónoma, as suas dificuldades. O jogo permitiu não só aos alunos aplicarem os conteúdos linguísticos e lexicais aprendidos (as cores e peças de roupa), como ainda estimular a expressão oral e interação entre os alunos.

Pontos positivos: O tabuleiro foi uma ferramenta útil para os alunos com mais dificuldades, na medida em que estes se apoiavam nele durante a realização da comunicação. Esse apoio permitiu aos alunos sentirem-se mais confiantes no momento da expressão oral.

Pontos negativos: Embora as ferramentas disponibilizadas pelo professor constituíssem um apoio suficiente para os alunos realizarem a atividade de forma autónoma e com sucesso, verificou-se que não foi possível continuar a atividade por muito tempo. Os dados do tabuleiro revelaram-se, com o tempo, objetos de distração na atividade, levando a que fosse necessário terminar a atividade antes do previsto.

2.2.4. As práticas de ensino do Espanhol no 2º Ciclo do Ensino Básico

O ensino de Espanhol no 2º Ciclo de escolaridade ainda não se constitui uma opção no nosso sistema educativo, encontrando a lecionação desta disciplina em algumas escolas do nosso país mas apenas a título experimental. Portanto, para ser possível a realização de um período de prática de ensino supervisionada neste ciclo de estudos, foi necessário a disponibilidade do Agrupamento de Escolas de Sátão para a criação de um clube de língua espanhola destinado a alunos deste ciclo. O clube foi devidamente proposto e aprovado em conselho pedagógico, sendo posteriormente aberto um período de inscrições para a sua frequência. Visto que este período de prática pedagógica se sucedeu ao estágio de Inglês no 2º Ciclo do ensino básico, verificou-se que todos os alunos da turma utilizada nessa prática se inscreveram no clube de Espanhol, uma prova de satisfação pelo trabalho realizado anteriormente.

Tratando-se de um projeto que se desenvolveu sob o formato de clube, no qual não havia a obrigatoriedade de presença, este ter-se-á tornado num desafio extra para manter a turma/grupo unida/o e motivada/o até ao final das cinco semanas. Antes da definição dos temas das sessões do clube, os alunos terão sido consultados, averiguando os seus gostos e interesses.

Assim, tendo em conta as finalidades propostas pelo programa de Espanhol para o 2º Ciclo de escolaridade, e seguindo as recomendações ao nível das metodologias aplicadas, ou seja, incidindo no domínio da oralidade, foram adaptadas várias atividades dinâmicas ao conceito de clube, visando desenvolver mais o aspeto comunicativo. Para cada aula foi ainda utilizado o modelo recomendado por Bou Pérez, na definição de ações e metas.

Data da aula	Atividade
13/10/2011	<i>Los numerales: Canción – “un, dos, três, María”</i>
20/10/2011	<i>Búsqueda por internet.</i>
03/11/2011	<i>Juego de la Ropa.</i>
17/11/2011	<i>Tormenta de ideas.</i>

Quadro 4 – Planificação síntese das atividades selecionadas

✓ **Canción “un, dos, tres María”**

Atividade: Canção “un, dos, tres María”	
Data: 3 de novembro de 2011	
Metas : - Identificar e dizer os números de um a dez.	
Ações: - Ouvir e cantar a canção “un, dos, tres María”	Meios: -Videoclip -Projektor

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da aula: Esta aula de sensibilização da língua espanhola teve como tema principal os números cardinais e foi definido como objetivo final que os alunos fossem capazes de dizer na língua espanhola os números de zero a dez.

De forma a envolver os alunos na temática da aula, o professor mostrou o *videoclip* “un, dos, três María” aos alunos. O professor passou o *videoclip* uma primeira vez para apresentar os números 1, 2 e 3. De seguida, e em obediência a Bou Pérez, e à sua preferência pela linguagem corporal, ouviu-se uma segunda vez a canção, com os alunos a dançarem e fazerem os gestos adequados para cada um dos números que eram ditos na canção. Posteriormente, foram apresentados à turma os restantes números de 4 a 10, primeiro de forma escrita no quadro, e, em seguida, de forma oral.

Análise crítica: A música revelou-se uma terapia para os alunos, atendendo ao facto de que todos os alunos frequentavam o clube depois de um dia de aulas. Tendo em conta o bem-estar dos alunos, considerou-se de grande utilidade a utilização de música, visto que esta lhes permitiria desenvolver competências auditivas, na presença de sonoridades e pronúncias em língua estrangeira. Em termos de expressão oral, este recurso tornar-se-ia também de grande eficácia, uma vez que auxiliava a memorização e repetição dos números.

Aspetos positivos: A canção escolhida permitiu o envolvimento dos alunos na atividade. A criação de uma coreografia de grupo possibilitaria ainda, e com o complemento gestual, o apoio do aluno na compreensão do *input*.

Aspetos negativos: De registar apenas algum ruído de fundo resultante da agitação e do entusiasmo de alguns rapazes que procuravam dar nas vistas através da realização coreografias alternativas.

✓ *El Cuerpo Humano*

Atividade: <i>Búsqueda por internet</i>	
Data: 3 de novembro de 2011	
Metas : - Identificar as partes do corpo humano em Espanhol. - Promover a autonomia dos alunos.	
Ações: - Pesquisa na internet.	Meios: - Computador - Ficha de trabalho - Dicionário <i>online</i>

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da aula: Face à indisponibilidade da sala de aula habitual por motivo de realização de uma reunião do Conselho Pedagógico, o grupo decidiu ocupar a sala de informática. Deste modo, a aula foi planificada com base na otimização de recursos. Para começar, o professor projetou a fotografia de uma figura bem conhecida dos alunos (Peter Griffin da série de desenhos animados Family Guy), seguido da expressão *El Cuerpo Humano*. Após um pequeno diálogo para introduzir o tema da aula, o professor distribuiu uma ficha de trabalho com a imagem dessa figura para que os alunos a legendassem. Visto que havia computadores disponíveis, os alunos, em pares, utilizaram um dicionário virtual para procurar as palavras necessárias para a legendagem da figura. Terminada a pesquisa, o professor apresentou o vocabulário relacionado com o corpo humano através do uso cartões e colocou-os no quadro, junto da parte do corpo humano. Para terminar, os alunos repetiram oralmente o vocabulário com o professor.

Análise Crítica: Esta atividade de pesquisa revelou-se proveitosa para os alunos, na medida em que lhes permitiu total autonomia no seu processo de aprendizagem. Ao nível de aprendizagem da língua estrangeira, possibilitou-se ainda ao aluno adquirir vocabulário relacionado com o corpo humano, desenvolvendo, ao longo da aula, os quatro tipos de macrocompetências linguísticas, isto é, compreensão leitora e auditiva e produção oral e escrita.

Pontos Positivos: As tarefas na *internet* representam, hoje em dia, uma estratégia motivante e dinâmica para os alunos, na medida em que a maior parte dos alunos gostam das novas tecnologias e estas, por seu lado, representam um forma de promover a autonomia e responsabilidade na execução da atividade.

Pontos negativos: Embora o facto de a aula se ter realizado numa sala de informática fosse motivante para os alunos, revelou-se, também, fator de destabilização. Alguns alunos em vez de cumprirem o que lhes era pedido, isto é, em vez de pesquisarem o vocabulário necessário para a realização da atividade, distraíram-se a visitar sítios com outros conteúdos, tais como o *youtube* e jogos.

✓ *Las prendas de ropa*

Atividade: <i>Juego didáctico</i>	
Data: 3 de novembro de 2011	
Metas : - Identificar as peças de roupa em Espanhol. - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Apresentação de uma mala com algumas peças de roupa. - Realização de um jogo de roupa.	Meios: -Mala de viagem. -Peças de roupa.

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Nesta aula dedicada à temática do vestuário, o professor apresentou-se à turma levando uma mala de viagem. Para começar, de forma a criar um contexto para a aprendizagem da língua, o professor colocou a mala de viagem na sua secretária e abriu-a, dizendo que se preparava para viajar. Em seguida, o professor tirou uma peça de cada vez e mostrou-a aos alunos para que estes a identificassem. Conseguida essa definição, o professor escrevia a palavra no quadro e dizia-a em voz alta para que os alunos a repetissem com ele. Por fim, realizou-se o jogo da roupa. Primeiro, o professor colocou a mala com roupa em cima da mesa, juntamente com uma bolsa com papelinhos que continham o nome das peças de vestuário. Em seguida, o professor escolheu um aluno para tirar um desses papelinhos enquanto dois alunos iam para o fundo da sala. Assim que o aluno lesse o papel com o nome da peça de roupa, em jeito de corrida, os alunos tinham de ir rapidamente à mala e tirar a respetiva peça de roupa e identificá-la.

Análise crítica: A aprendizagem da língua estrangeira, através do lúdico, constituiu um dos principais objetivos do clube de língua. Deste modo, a realização deste jogo didático representou o ponto alto de uma aula que pretendia estimular a expressão oral e auditiva dos alunos. A atividade permitiu ao professor receber *feedback* sobre o vocabulário apresentado no início da aula, na medida em que se os alunos identificassem/escolhessem corretamente a

peça de roupa, significa que o aluno adquiriu a língua. O *feedback*, positivo ou negativo, representa um dado importante para o professor-*coach* visto que lhe permite ver se os objetivos foram cumpridos ou não. Em caso de insucesso, convém redefinir as ações de modo a atingir a meta.

Aspetos positivos: O caráter competitivo do jogo permitiu manter os alunos motivados e interessados do princípio ao fim da atividade. Foi ainda possível envolver todos os alunos na realização da atividade e, nos moldes em que a atividade decorreu, permitir que fossem os alunos o centro da aprendizagem. Neste caso, o professor apenas vigiou e forneceu as ferramentas necessárias aos alunos para a realização da mesma.

Aspetos negativos: Embora esta atividade constituísse, pelo seu dinamismo, uma forma lúdica de os alunos adquirirem vocabulário na língua espanhola, o excesso de competitividade e o mau perder de alguns alunos fez com que a atividade não fosse perfeita. Verificou-se, ainda, que o contexto de sala de aula não se revelou o melhor para o desenvolvimento da atividade, pelo pouco espaço disponível.

✓ **Material del aula**

Atividade: <i>Tormenta de ideas</i>	
Data: 3 de novembro de 2011	
Metas : - Identificar o material da sala de aula. - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Explorar os conhecimentos dos alunos.	Meios: - Material da sala de aula.

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Esta atividade teve como objetivo principal introduzir uma nova temática, desta vez sobre os materiais da sala de aula. Para começar, o professor escreveu a frase “material del aula” no quadro e perguntou aos alunos que materiais conheciam. Depois de ouvir as respostas dos alunos, o professor foi escrevendo esse vocabulário à volta. Sempre que o professor escrevia uma palavra, dizia-a em voz alta e os alunos repetiam com ele. Em seguida, os alunos realizaram uma pequena ficha com atividades para aplicarem esse vocabulário.

Análise crítica: *La tormenta de ideas* representa uma forma descontraída motivante para os alunos adquirirem a língua estrangeira, na medida em que permite ter como ponto de partida o conhecimento dos alunos para atingir as respostas pretendidas. Cabe ao professor estimular e motivar os alunos, dando pequenas indicações de modo a direcionar os alunos no sentido que se pretende. Neste sentido, o professor implementou uma das estratégias do *coaching* recomendadas por Bou Pérez com o objetivo de facilitar os alunos a adquirir a língua. Deste modo, respeitando as fases do *coaching* (ver 1.2.2) o professor fez diagnóstico à turma, ao seu nível de conhecimentos e também ao nível do comportamento (Fase 0), escolheu a *tormenta de ideas* como estratégia de aprendizagem e definiu como objetivo principal que os alunos adquirissem vocabulário relacionado com o material de sala de aula (Fase 1). Em seguida, os alunos mostraram a sua satisfação e o professor observou a reação deles (Fases 2 e 3). O professor ao explorar o vocabulário do material da aula confirmou que a maioria dos alunos não respondia positivamente quando necessário (Fase 4). Por fim, de forma a tornar a aprendizagem mais eficaz, o professor revia as ações (Fase 5) e direcionava os alunos para uma nova fase na atividade, isto é, depois de o professor ter ajudado os alunos na compreensão do *input* (vocabulário relacionado com o material da aula) orientava-os (Fase 6) para uma nova variante da atividade, mostrando-lhes, como complemento, materiais de aula verdadeiros, de modo a que os alunos lhes pudessem atribuir um significado.

Pontos positivos: A realização deste tipo de atividades permitiu criar um ambiente de trabalho descontraído e envolver todos os alunos na realização da atividade. Consolidou também a ativação do vocabulário já aprendido anteriormente, estimulando, em simultâneo, a expressão oral dos alunos.

Aspetos negativos: Não se registaram pontos fracos na realização desta atividade.

2.2.5. As práticas de ensino do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino do Inglês no 3.º Ciclo já se realizou no ano letivo de 2011/2012, implementando-se as cinco semanas de aulas numa turma do 8.º ano da EB 2,3 Paulo Quintela, na cidade de Bragança. A turma era muito simpática, embora fosse classificada pela professora cooperante como uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem.

Apesar das referidas dificuldades, a turma mostrou-se sempre empenhada, participativa e mesmo motivada para iniciar um período de aulas com um professor diferente. Assim, após uma breve análise ao perfil dos alunos da turma, verifiquei que existia um elevado número de alunos com um défice de autoconfiança, levando-os a adotar uma postura muito reservada, tímida e consequentemente pouco participativa na aula. Assim, utilizando como ponto de partida, a pedido da professora cooperante, o manual da disciplina para a planificação das aulas e tendo em conta as finalidades e objetivos do programa de Inglês para o 3.º Ciclo de escolaridade, procurei dinamizar atividades variadas que aplicassem as metodologias sugeridas por esse mesmo programa. Para a execução das atividades criadas, procurei ganhar a confiança e admiração da turma, com a criação de uma relação empática, tendo em vista uma boa relação aluno/professor, de modo a que os alunos mais tímidos e pouco confiantes ganhassem um novo fôlego.

Data da aula	Atividade
18/01/2012	<i>Teen depression - Comparing Songs</i>
02/02/2012	<i>In the catwalk – Brainstorming</i>
09/02/2012	<i>Presentation - The passive voice</i>
14/02/2012	<i>Song - Listening Activity</i>
14/02/2012	<i>Pair-work – Making an interview</i>

Quadro 5 – Planificação síntese das atividades selecionadas

➤ **Teen Depression**

Atividade: <i>Comparing Songs</i>	
Data: 18 de janeiro de 2012	
Metas: - Identificar/descrever os sintomas de uma depressão. - Estimular a expressão oral e escrita dos alunos.	
Ações: - Através do uso de dois videoclips da cantora Rihanna, analisar os comportamentos durante e depois de uma depressão.	Meios: - Videoclip - Projetor

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta primeira aula tinha como objetivo principal iniciar a nova unidade temática “*Teen Depression*”. Para começar, o professor apresentou à turma uma fotografia de uma senhora que sofria de depressão e colocou-a no quadro. Neste seguimento, a fotografia permitiu explorar vocabulário relacionado com a depressão. Em seguida, surgiu a

atividade principal, em que o professor apresentou dois videoclips, de fases distintas, da cantora Rihanna: uma primeira da música *Russian Roulette*, gravada quando a cantora se encontrava em depressão e, uma segunda música, *Only girl*, gravada numa fase posterior. Para terminar, os alunos escreveram um texto com as suas conclusões, comparando a atuação e o comportamento da cantora em ambas as situações, durante e pós-depressão.

Análise crítica: O mundo das celebridades e a música *pop* são temas que estão presentes na vida de quase todos os jovens portugueses destas idades. Tendo em conta a timidez da turma e a sua resistência em utilizar a língua inglesa no contexto de sala de aula, a utilização das músicas não teve como objetivo principal a análise de estruturas específicas ou até o desenvolvimento da competência oral, mas uma utilização que permitisse aos alunos analisar criticamente os comportamentos da cantora e dos cenários da gravação. A motivação pelo tema abordado e pela vida da cantora em questão teve reflexos positivos na expressão escrita e oral dos alunos, na medida em que todos eles escreveram, no caderno diário, as suas opiniões, expondo-as depois à turma.

Pontos positivos: Como já foi referido, a música pop tem um papel ativo na vida dos jovens portugueses, desta forma o professor escolheu a cantora *pop* do momento: Rihanna. Esta escolha revelou-se acertada, na medida em que despertou a curiosidade e o interesse na generalidade dos alunos. A participação dos alunos na análise aos vídeos de uma cantora de eleição permitiu “quebrar o gelo” e a sua timidez, desenvolvendo, consequentemente, a sua expressão oral.

Pontos negativos: Embora os alunos mostrassem um espírito crítico, a falta de requisitos prévios ao nível da língua estrangeira foi evidente. Alguns alunos recorreram à língua materna com frequência, contudo o professor foi apoiando e ajudando os alunos no processo de produção escrita.

➤ **In the Catwalk**

Atividade: <i>Brainstorming</i>	
Data: 02 de fevereiro de 2012	
Metas: - Identificar vocabulário relacionado com o mundo das passerelles.	
Ações: - Explorar vocabulário relacionado com o mundo das passerelles através do uso de fotografias.	Meios: - Fotografias - Cartões

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta aula foi a primeira referente à unidade temática *Catwalk Queens* e pretendia-se que os alunos fossem capazes de definir *Catwalk* e de identificar o vocabulário relacionado com o tema. Para começar, o professor colocou no quadro uma fotografia de uma *passerelle* e perguntou aos alunos se sabiam do que se tratava. As respostas dos alunos foram escritas à volta da imagem. Conseguida, então, uma definição para *passerelle* e algum vocabulário relacionado com o tema, o professor mostrou, em seguida, várias fotografias de profissões e materiais relacionados com o mundo das *passerelles* para os alunos identificarem. Depois desta atividade, o professor perguntou aos alunos se conheciam alguma ou algum estilista português, para, posteriormente, realizarem a leitura e análise de um texto sobre a estilista portuguesa Fátima Lopes.

Análise crítica: A realização de um *brainstorming* representa uma forma dinâmica de apresentar e relembrar vocabulário. Ao nível da aprendizagem da língua, esta atividade permitiu ao professor ativar vocabulário relacionado com um tema em específico, tendo como ponto de partida o próprio conhecimento dos alunos.

Pontos positivos: A realização deste tipo de atividades permitiu criar um ambiente de trabalho descontraído e envolver todos os alunos na realização da atividade. Por outro lado, foi possível, aos alunos, ativar vocabulário já aprendido anteriormente e estimular a sua expressão oral.

Pontos negativos: Embora tratando-se de um *brainstorming*, um espaço aberto e descontraído que favorecia a participação dos alunos, verificou-se que, apesar de haver muitas respostas, poucos foram aqueles que apresentaram propostas utilizando a língua inglesa.

➤ **Grammar focused class - The passive voice**

Atividade: Presentation	
Data: 9 de fevereiro de 2012	
Metas: - Compreender as regras da voz passiva. - Reescrever frases utilizando a voz passiva.	
Ações: - Através do uso e análise de uma série de frases escritas na voz passiva, chegar à regra gramatical.	Meios: - Powerpoint - Caderno diário.

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta aula de 45 minutos teve um foco, sobretudo, gramatical, sendo o seu objetivo central apresentar aos alunos a voz passiva. Após a correção dos trabalhos de casa, o professor começou por mostrar aos alunos um powerpoint com uma sequência de frases. Em seguida, de forma a conseguir formar um padrão, os alunos procuraram atingir a regra geral. Para terminar, após trabalhar os exemplos projetados, o professor explicou a regra. Feita esta apresentação, os alunos realizaram alguns exercícios do livro do aluno de forma a testar, na prática, o que fora ensinado.

Análise crítica: Esta aula revelou-se um desafio, na medida em que incidia, sobretudo, no ensino de conteúdos gramaticais. Seguindo os pressupostos do *coaching* (ver 1.2.1.) que incentiva ao raciocínio em vez da solução dada diretamente pelo professor, optou-se por ensinar a gramática utilizando o método dedutivo, isto é, expondo os alunos a um conjunto de frases e estruturas, de modo a formar um padrão. O professor procurou, assim, estimular o raciocínio dos alunos para que chegassem eles mesmos à regra.

Pontos positivos: O facto de os alunos terem sido expostos, através de um powerpoint, a um conjunto de frases e estruturas, fez com que se criasse um ambiente muito mais leve, quebrando com a tradicional apatia e resistência inicial à aprendizagem da gramática. Como resultado, quase sem saberem que estavam a trabalhar especificamente conteúdos gramaticais, os alunos, com o apoio e incentivo do professor, chegaram à regra gramatical.

Pontos negativos: O único ponto negativo nesta atividade prendeu-se com a dificuldade de os alunos perceberem o significado de algumas das frases projetadas. Para corrigir este contratempo, procurou-se explicar de forma individual cada frase para que, depois, continuassem o seu raciocínio.

➤ **Song – Jessy McCartney**

Atividade: <i>Listening Activity</i>	
Data: 14 de fevereiro de 2012	
Metas: - Consolidar vocabulário e tempos verbais lecionados.	
Ações: - Realização de uma atividade de compreensão auditiva.	Meios: - Ficha de trabalho

➤ (Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Após relembrar o vocabulário lecionado na aula anterior, o professor perguntou à turma se conheciam o cantor Jessy McCartney. Mediante o desconhecimento de alguns alunos, sobretudo rapazes, o professor apresentou o cantor e uma das suas canções “*Beautiful*”. Em seguida, o professor distribuiu aos alunos uma folha com a letra da música com espaços em branco. Os alunos ouviram uma segunda e terceira vez a canção de modo a completá-la. A esta atividade sucedeu-se a leitura e a análise de uma entrevista a este cantor e uma produção final.

Análise crítica: Esta atividade serviu para preparar e motivar os alunos para a atividade que se seguia, isto é, a leitura e análise de uma entrevista a Jessy McCartney. Deste modo, a canção permitiu expor os alunos à língua inglesa, nomeadamente em aspetos como a pronúncia, desenvolvendo assim, a compreensão auditiva dos alunos.

Pontos positivos: A utilização da canção nesta fase da aula permitiu, sobretudo, a criação de um ambiente de trabalho descontraído, que favorecesse a aprendizagem da língua estrangeira.

Pontos negativos: Embora a canção fosse do agrado da generalidade dos alunos, houve alguma resistência inicial de alguns rapazes pelo cantor estar mais conotado com o universo feminino, no entanto, a situação foi controlada com o argumento de na primeira aula terem sido utilizados *videoclips* da cantora Rihanna, esta mais do agrado dos rapazes.

➤ Interview

Atividade: <i>Pair-work – Making an interview</i>	
Data: 14 de fevereiro de 2012	
Metas: - Consolidar os conhecimentos adquiridos. - Estimular a expressão escrita e oral dos alunos.	
Ações: - Em pares, realizar uma entrevista utilizando algumas questões previamente trabalhadas.	Meios: - Caderno Diário

(Modelo de Bou Pérez para a definição de metas e ações)

Descrição da atividade: Esta atividade constituiu o passo final de uma sequência que teve o seu início com a revisão de alguns conteúdos lexicais e a leitura de uma entrevista do cantor

Jessy McCartney. Como tarefa final, os alunos realizaram uma entrevista e, depois, formularam individualmente uma sequência de perguntas, tais como *Do you have a favourite model/brand? Is the appearance importante for you?* ou *What's your Style?*. Em seguida, em pares, os alunos fariam essas perguntas aos colegas e registavam as suas respostas. Para terminar, os alunos apresentaram a entrevista à turma.

Análise crítica: Atividades como a entrevista dão especial ênfase à interação. Neste caso, a leitura prévia de uma entrevista serviu de modelo para a sua realização. Sendo esta atividade desenvolvida em pares, levou a que os alunos tivessem de comunicar na língua alvo para cumprir a tarefa. A atividade permitiu, assim, consolidar vocabulário e aplicar uma nova variedade de estruturas gramaticais de forma autónoma. No momento da realização do diálogo, foi necessário ao professor adotar uma escuta ativa de forma a tornar mais eficaz o apoio aos alunos.

Pontos positivos: O facto de a atividade ter sido realizada em pares, levou a que os alunos tivessem necessidade de interagir na língua estrangeira. A atividade promoveu, ainda, valores como a solidariedade, visto que se registou um espírito de ajuda e colaboração entre os alunos. Registou-se, também, que os alunos se sentissem mais à vontade em pedir ajuda a um colega do que pedi-la ao professor. No cômputo geral da aula, verificou-se que foi uma atividade enriquecedora para os alunos, na medida em que lhes possibilitou o desenvolvimento de todas as suas competências.

Pontos negativos: A falta de vocabulário foi um entrave à total autonomia dos alunos no momento da realização da entrevista por escrito, sendo assim necessário que o professor prestasse um apoio individualizado a alguns desses alunos.

2.2.6. As práticas de ensino do Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico

A prática de ensino do Espanhol neste ciclo de escolaridade correspondeu ao primeiro de uma série de seis estágios pedagógicos a ser realizados no âmbito deste mestrado. Este estágio só foi possível graças ao entendimento e ao protocolo assinado entre o Instituto Politécnico de Bragança e o Agrupamento de Escolas de Eugénio de Castro, em Coimbra. A turma compatível com o horário do professor orientador e estagiário foi uma turma do 8.º ano de escolaridade, sob orientação da professora Lourdes Chamorro González.

Em termos gerais, a turma era bastante calma e participativa, fatores que facilitaram imenso o normal funcionamento das aulas. As atividades desenvolvidas respeitaram sempre as finalidades do programa de Espanhol para o 3.º Ciclo do ensino básico, optando-se sempre pela abordagem comunicativa e pela seleção de atividades baseadas na *metodologia de enfoque por tarefas*. Nesta seleção de atividades, faz-se referência ao do livro adotado pela escola nesse ano de escolaridade, Español I – nível elementar da Porto Editora e todas as atividades elaboradas careciam da opinião e aprovação da professora orientadora.

Destacamos as reuniões realizadas antes e depois de cada aula dada/observada, onde a professora Lourdes González fazia a sua análise às atividades desenvolvidas, originando assim uma crítica construtiva, tendo em vista a progressão do estagiário.

Segue-se uma análise descritiva de algumas das atividades desenvolvidas nas quais foi possível aplicar alguns dos postulados do *coaching*, como proposto no Quadro n.º 6.

Data da aula	Atividade
21/02/2011	<i>La nevera de Quique – Los Alimentos</i>
28/02/2011	<i>Actividad de comprensión auditiva:</i>
28/02/2011	<i>Dialogo en el restaurante</i>
23/03/2011	<i>Carta desordenada</i>

Quadro 6 – Planificação síntese das atividades seleccionadas

✓ *Los Alimentos*

Atividade: <i>La nevera de Quique</i>	
Data: 21 de fevereiro de 2011	
Metas: - Identificar os alimentos em Espanhol. - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Explorar os conhecimentos dos alunos.	Meios: - Powerpoint

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Esta aula teve como objetivo principal introduzir a unidade do livro “*Dime lo que comes*”. A atividade *La nevera de Quique* surge na sequência da apresentação de vocabulário relacionado com a alimentação através do uso de uma pirâmide dos alimentos. Para começar, o professor projeto uma imagem de Quique com o seu frigorífico, acompanhado da pergunta *Qué hay en la nevera de Quique?* Em seguida o professor foi

passando diapositivos com alimentos e os alunos tiveram de os identificar. Depois de os alunos identificarem os alimentos, o professor dizia a palavra oralmente e os alunos repetiam, em seguida. Para terminar, seguiu-se a realização de uma ficha de trabalho.

Análise crítica: A atividade permitiu consolidar, aos alunos, o vocabulário adquirido e, na sua globalidade, estimular o desenvolvimento de competências orais e escritas dos alunos. A postura dinâmica do professor quando passou o powerpoint, ao dar pistas aos alunos sobre os alimentos, não dizendo os seus nomes, revelou-se motivante para os alunos.

Aspetos positivos: Esta atividade permitiu o envolvimento de todos os alunos na realização da atividade, na medida em que o professor ouvia as respostas de quase todos os alunos antes de uma resposta final.

Aspetos negativos: o único aspeto negativo nesta atividade prendeu-se com a resistência de alguns alunos em recorrerem à língua materna para identificar um alimento; apesar disso, o professor procurou sempre incentivar os alunos de forma a que estes escolhessem a palavra correta na língua estrangeira.

✓ *Actividad de comprensión auditiva*

Atividade: <i>En el restaurante</i>	
Data: 28 de fevereiro de 2011	
Metas : - Identificar os alimentos em Espanhol. - Estimular a compreensão e expressão oral dos alunos.	
Ações: - Ver e analisar um vídeo sobre um diálogo num restaurante.	Meios: -Vídeo -Ficha de trabalho

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Esta atividade de compreensão auditiva surge na sequência da recapitulação de vocabulário relacionado com a alimentação. Para começar, o professor colocou o vídeo, uma vez, para que os alunos se familiarizassem com o tema e distribuiu fichas com a atividade de compreensão auditiva. Em seguida, passou outra vez o vídeo para que os alunos respondessem às questões. Para terminar, os alunos teriam de escrever, em pares, um diálogo entre *camarero y el cliente*.

Análise crítica: Esta atividade de compreensão auditiva consistia na visualização de um vídeo e, em simultâneo, no preenchimento de uma ficha com perguntas de resposta aberta. Este tipo de atividade de compreensão auditiva é definido, por Torresano-Berges, como de *escucha selectiva* na medida em que o formulário a preencher possui questões de compreensão. Como resultado, esta atividade permitiu aos alunos desenvolverem as competências auditivas, escritas e oral.

Aspetos positivos: Esta atividade revelou-se motivante para os alunos na medida de que se tratava de um vídeo divertido. Este facto permitiu manter os alunos concentrados e atentos na realização da atividade.

Aspetos negativos: Embora a generalidade dos alunos tivesse compreendido o diálogo, o facto de as personagens que simularam o diálogo serem de uma outra origem que não espanhola, fez com que alguns alunos tivessem dificuldades em perceber algumas palavras devido à diferente pronúncia.

✓ *Dialogo en el restaurante*

Atividade: <i>Dialogo en el restaurante</i>	
Data: 28 de fevereiro de 2011	
Metas : - Identificar os alimentos em Espanhol. - Estimular a produção escrita dos alunos - Estimular a expressão oral dos alunos.	
Ações: - Escrever um diálogo entre <i>camarero y cliente</i> .	Meios: -caderno diário

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Definição da atividade: Esta atividade foi o culminar de uma aula que começou por uma recapitulação de vocabulário relacionado com a alimentação e passou por uma atividade de compreensão auditiva. Deste modo, depois de os alunos terem visto um vídeo sobre o diálogo entre o *camarero y su cliente*, o professor lançou o desafio para escreverem, em pares, um diálogo semelhante ao que acabaram de assistir. Nesta fase os alunos tiveram toda a liberdade quanto à escolha dos alimentos, pratos e até sobremesas. Terminada a atividade, os alunos apresentaram os seus diálogos à turma simulando o diálogo entre o *camarero y cliente*.

Análise crítica: Esta atividade representou a tarefa final de uma aula. Neste caso, a visualização prévia de um vídeo com um diálogo no restaurante, serviu de modelo para os alunos no momento da produção final. Sendo esta atividade desenvolvida em pares, permitiu aos alunos comunicar na língua alvo para cumprir a tarefa. A representação do diálogo permitiu, ainda, aos alunos darem corpo à sua voz, como tanto pede Bou Pérez, e cuja análise realizámos no capítulo anterior (ver 1.2.2.). Ao nível da aprendizagem da língua, a atividade permitiu aos alunos consolidar vocabulário e aplicar uma nova variedade de estruturas gramaticais de forma autónoma.

Pontos positivos: O facto de a atividade ter sido realizada em pares, levou a que os alunos tivessem a necessidade de interagir na língua estrangeira. A atividade promoveu valores como a solidariedade, visto que se registou um espírito de entreajuda e de colaboração entre os alunos.

Pontos negativos: Embora todos os alunos apresentassem os seus diálogos à turma, verificou-se que alguns alunos, dominados pela timidez, pediram para apenas ter de apresentar sem ter de representar.

✓ *Carta desordenada*

Atividade: <i>Ordenar platos</i>	
Data: 23 de marzo de 2011	
Metas : - Desenvolver as competências orais e de leitura. - Promover pratos típicos de Espanha.	
Ações: - Ordena uma carta de um restaurante.	Meios: -Livro do aluno

(Modelo de definição de ações e metas de Bou Pérez)

Descrição da atividade: Para começar, o professor perguntou aos alunos se conheciam alguns pratos típicos de Espanha. Mediante as respostas dos alunos, o professor ia mostrando fotografias desses pratos e colocava-os no quadro juntamente com a sua definição. Em seguida, o professor distribuiu uma ficha de trabalho e como tarefa final da aula, tiveram de ordenar uma carta de um restaurante. O menu que o professor apresentou (afixou no quadro) à turma continha os pratos e as sobremesas distribuídas de forma errada. Por último, após alguma reflexão dos alunos, o professor chamou um aluno de cada vez ao quadro para

organizar corretamente o menu. No final, os alunos escreveram o menu corretamente no caderno.

Análise crítica: Esta atividade permitiu aos alunos entrarem em contacto com a cultura da língua alvo, neste caso, com a gastronomia de Espanha. Além desta sensibilização, os alunos puderam verificar as diferenças com os menus portugueses pela sua organização, isto é, primeiro prato, segundo prato e sobremesa. Por fim, esta atividade permitiu aos alunos adquirir vocabulário novo e ainda, desenvolver a competência comunicativa da língua.

Aspetos positivos: Esta atividade possibilitou, ao aluno, a criação de momentos de reflexão de modo a consciencializar-se das diferenças culturais, contrastando-as com as da cultura portuguesa.

Aspetos negativos: Não se registaram aspetos negativos na realização desta atividade.

2.3. Reflexão crítica

Terminada a análise das aulas que constituíram as práticas de ensino, impõe-se uma reflexão crítica final sobre o trabalho realizado e sobre os resultados obtidos.

A aplicação das estratégias e pressupostos do *coaching* nas aulas implementadas, teve por base, sobretudo, as orientações de Bou Pérez, um dos teóricos mais conhecidos nesta área, na medida em que transpôs o *coaching* para o contexto da educação. Teve, simultaneamente, o recurso às várias metodologias de ensino e as orientações preconizadas pelos programas nacionais para o ensino da língua estrangeira (Inglês e Espanhol) no Ensino Básico, de modo a implementar as atividades e as estratégias adequadas aos diferentes ciclos de ensino.

Tendo por referência o autor supracitado e as metodologias que lhe dizem respeito, pude aplicar e testar, na prática e nos diferentes ciclos de ensino, as estratégias e os pressupostos do *coaching* em algumas atividades, como descrevi nas secções anteriores.

Deste modo e de forma a uniformizar o trabalho e a planificação das atividades nas práticas de ensino, utilizei os modelos recomendados por Bou Pérez para a definição de metas e de ações (ver 1.2.3.), adequando esses modelos ao nosso contexto de ensino de línguas estrangeiras. No cômputo geral, verifiquei que os modelos de Bou Pérez se revelaram uma ferramenta útil na definição de objetivos. Pela sua simplicidade, eficácia e sentido

prático, este modelo permitiu-me, enquanto docente, definir com precisão os objetivos para as minhas aulas e direcionar os meus esforços e estratégias tendo em vista a transposição dessa meta.

Numa altura em que muito se fala de objetivos de aprendizagem e considerando que, cada vez mais, se insiste num ensino centrado no desenvolvimento de competências, é cada vez menor também o espaço de ação do professor no cumprimento dos objetivos gerais e específicos de um programa, cada mais inflexível.

Desta forma, a utilização destes modelos pode representar uma mais-valia para o dia-a-dia do professor, pelo seu carácter simplificador, na medida em que permite ao docente visualizar se em cada atividade, ou aula, foram atingidos os objetivos perspetivados.

Admitir isto não invalida, todavia, que o modelo de Bou Pérez seja inquestionável, dado que, pela minha experiência, e ao contrário do que seria sugerido pelo autor na fase 5 – para implementar o *coaching* na sala de aula (ver *item 1.2.2.*) –, a não alteração de objetivos, complementada com uma mudança na *performance* do docente, seria a solução mais indicada para resolver os resultados menos positivos. Posto de outra forma e contrariando as recomendações do autor para os casos de menos sucesso, que nos sugere uma alteração das metas iniciais, a minha experiência mostra-me que o problema não está na meta ou objetivo a atingir, mas sim, nas ações definidas para a atingir. Assim, procurei cumprir os objetivos previamente traçados, sem que estivesse em causa a revisão de metas, como aconselhado por Pérez, mas encontrando a solução dos casos menos positivos nas mudanças das ações desempenhadas pelo professor, para que se cumprissem, na mesma, os objetivos iniciais. A título de exemplo, recordo um caso que ocorreu, por exemplo, na prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo (ver *item 1.2.3.*) quando, ao explorar o vocabulário relacionado com o corpo humano através de uma canção, verifiquei que os alunos não tinham adquirido o vocabulário na língua estrangeira com sucesso. Como solução, de modo a compensar essa dificuldade, recapitulou-se o vocabulário através da mesma canção, mas, desta vez, com o recurso simultâneo aos gestos.

Se o caso previamente recordado foi ilustrativo de uma situação de sucesso, nem sempre as estratégias de *coaching* nos permitiram chegar a bom porto, não obstante a postura ativa, dinâmica e flexível que procurei adotar em todas elas. Quer isto dizer que, embora fosse possível criar bons ambientes de trabalho, de modo a motivar e aumentar a confiança do aluno, algumas das atividades não tiveram o final desejado. A esse respeito, lembro os trabalhos realizados da prática de ensino de Inglês no 2.º Ciclo, neles se registando alguns comportamentos menos próprios, por parte de alguns alunos mais envolvidos nas atividades,

o que apenas se entenderá com base em aspetos individuais, ou de âmbito familiar mais alargado, incapazes, por isso, de serem colmatados por qualquer intervenção metodológica, por mais motivadora que esta fosse.

No que se refere ao nível de seleção e de adequação de atividades, tendo em vista a aplicação das estratégias do *coaching*, verifiquei que existem várias metodologias que se cruzam positivamente, o que facilitou a minha intervenção.

A abordagem comunicativa da língua cruza-se com o *coaching* na medida em que ambos privilegiam atividades como *role-play*, de simulação, realização de casos práticos, comentários de textos e até de visualização de filmes e de vídeos autênticos. No que diz respeito ao ensino baseado em tarefas, em associação com o *coaching*, é possível promover melhor a autonomia do aluno e fomentar os valores de solidariedade, de colaboração, de respeito e de espírito de grupo.

Nesta sequência e embora se possa fazer um balanço positivo geral das estratégias implementadas nas práticas de ensino, gostaria de destacar, sobretudo, as do 1.º Ciclo e as do Clube de Espanhol, destinadas aos alunos do 2.º Ciclo. Sendo o contexto mais flexível ao nível das metas a atingir, foi possível personalizar as aulas e escolher, consequentemente, atividades mais dinâmicas, que possibilitassem a implementação simultânea dos pressupostos do *coaching*.

CONCLUSÃO

Depois de recordados os aspetos mais relevantes na realização das minhas práticas de ensino, passo agora a elencar um conjunto de conclusões em relação às estratégias utilizadas nestes estágios pedagógicos.

Em primeiro lugar, verifiquei que o conceito de *coaching* reforça não apenas o que já é preconizado nos programas, tanto de Inglês como de Espanhol, para o Ensino Básico, como segue a tendência das mais recentes metodologias de ensino da língua estrangeira, reforçando, em meu entender, o enfoque comunicativo e o *Task-based Learning*, na medida em que define um conjunto de competências que o aluno deverá adquirir no final de cada tarefa. Podemos, assim, concluir que estas três circunstâncias teóricas têm na sua essência o facto de relegar o professor para segundo plano na sala de aula, promovendo, em contrapartida, o aluno como figura central e autónoma no seu processo de aprendizagem.

Apesar disso, salienta-se a necessidade de adequação do perfil do professor de língua estrangeira às dificuldades dos alunos para melhorar o rendimento dos seus alunos. Ao nível das turmas, não nos podemos esquecer que cada vez mais estas são heterogéneas e cada aluno tem um perfil próprio. Desta forma, o professor tem de se adaptar à realidade de cada turma, de modo a adequar e personalizar, o máximo possível, as estratégias de aprendizagem para ir ao encontro das dificuldades dos alunos e superá-las.

De futuro, acredito que o *coaching* pode ser uma ferramenta útil para a docência, na medida em que a prática dos seus modelos permitem diagnosticar e direccionar as ações do professor rumo a um objetivo específico. A nível individual, acredito que, com uma postura ativa, dinâmica e atenta, é possível conduzir os nossos alunos para o êxito, motivando e apoiando o aluno ao longo do seu processo de aprendizagem, sem nunca esquecer a promoção de valores veiculados diretamente à educação, isto é, o respeito, a solidariedade, a colaboração e o espírito de ajuda.

Bibliografia

Bibliografia geral:

BOU PÉREZ, J.F. (2009). *Coaching para docentes– Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora

BOU PÉREZ, J.F. & MÁÑEZ, C. (2011). *Coaching para docentes – El desarrollo de habilidades en el aula*. Centro Sindical Independiente y de Funcionarios. Disponível em <http://ieselchaparil.org>, acedido a 17 de abril de 2012.

CARTER, R. & NUNAN, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

HARMER, J. (1998). *How to teach English*. 1st Edition. Harlow: Pearson Longman

HARMER, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman

LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas: Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas.

STEINER, G. & CREPU, M. (2007). *O silêncio dos livros – esse vício ainda impune*. Lisboa: Gradiva Publicações.

STEINER, G. & LADJALI, C. (2005). *Elogio da Transmissão – o professor e o aluno*. Lisboa. Dom Quixote.

GIL-TORRESANO, M. (2004). *La comprensión auditiva – Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua exranjera (LE)*. Madrid. SGEL

Documentos legais:

Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, Ministério da Educação, DGIDC, 2005.

Programa de Inglês – 2º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1996.

Programa de Espanhol – 2º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 2008.

Programa de Inglês – 3º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1997^a.

Programa de Espanhol – 3º Ciclo. Ministério da Educação, DGIDC, 1997b.

Sitografia:

<http://www.cervantes.es/obref/marco/default.htm> em 24 de maio de 2012

<http://www.ieselchaparil.org> 2 de junho de 2012

<http://www.editorial-club-universitario.es> em 8 de junho de 2012

<http://www.livrariasaraiva.com.br> em 9 de junho de 2012

<http://www.rea.es> em 14 de junho de 2012

APÊNDICES

Apêndice 1

ESCOLA DE SANTA CLARA ANO LETIVO 2011/2012

➤ SALUDOS, PRESENTACIONES Y DESPEDIDAS

1-Completa la tabla con las expresiones adecuadas.

- Hola, ¿qué tal?	- Hasta mañana.	- Buenas tardes.
- Adiós.	- Buenos días.	- Hasta luego.
- Buenas noches.	- Hasta pronto	- Hasta siempre.

Saludos	Despedidas

2. Completa el siguiente dialogo eligiendo la opción adecuada.

>_____ (Hola / Adiós) , Juan, ¿cómo estás?

<Muy bien, gracias. ¿Y tú?

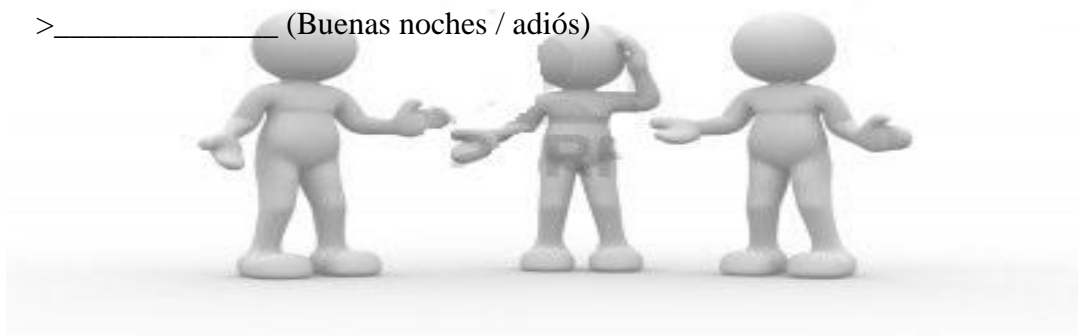
>¡De maravilla! Mira, te presento a mi madre, se llama Teresa.

<Encantado, ¿cómo le va?

>Bien, gracias. Es un placer. Bueno, os dejo, que me tengo que ir a trabajar.

<_____ (Hasta luego / Buenos días).

>_____ (Buenas noches / adiós)



Apêndice 2

La Oreja de Van Gogh, también conocida por sus siglas **LOVG**, es un grupo musical de San Sebastián, España. Su trayectoria en el mundo de la música comenzó en 1996.

Aunque se les identifica como una banda de género pop rock, esta formación ha jugado a lo largo de sus cinco discos con géneros tan variados como la ranchera, labossa nova, el dance o la electrónica.



Está considerado uno de los mejores grupos de música en español y su fama se extiende a Latinoamérica, EE.UU. y otros países de Europa como Francia o Italia. Han alcanzado el número 1 en muchos países con temas como "El 28", "Cuéntame al oído", "Cuídate", "París", "La playa", "Pop", "Puedes contar conmigo", "Rosas", "Muñeca de trapo", "Dulce locura", "En mi lado del sofá", "El último vals" o "Jueves".

Hasta 2010, La Oreja de Van Gogh ha logrado vender más de 7 millones de copias a nivel mundial y es el grupo español más vendido de la última década. Además, son ganadores de premios tan importantes como el Grammy Latino, los MTV Europa o la Gaviota de Plata del Festival Internacional de la Canción de Viña del Mar.

Vamos a conocer una de las canciones más populares de este grupo español:

1. Mirad estas primeras estrofas de la canción. ¿Podéis completar los huecos con una palabra del recuadro?

..... talento y cultura,
manos bonitas y francés,
cantas, actúas y pintas,
..... poemas, todo lo haces bien.
Has nacido artista, lo
se te nota en la cara
tienes poder.
Firma aquí abajo y verás
cómo cambia tu vida,
es muy ganar.

escribes
estudias
fácil
mucho

3. En el estribillo se han borrado algunas partes, que hemos sustituido por imágenes. Escuchad esta parte de la canción e intentad escribir las palabras.

Estribillo: Eres la del pop,



una diva sin nombre, un montón de ilusión.

Eres facturas y ,



una borrosa,



una sin olor.



3. En la siguiente parte, alguien tiene que conjugar los verbos que se han quedado en infinitivo por pereza.

Piensa en qué vas a gastar

todo ese dinero que vas a ganar.

No (saber, tú) cuánto te (admirar, yo)

..... ,

te (aplaudir, yo) , te (mirar, yo)

y te (escuchar, yo) también.

Estribillo:...

4. ¿Os ha gustado la canción? ¿Habéis aprendido alguna palabra interesante?